This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

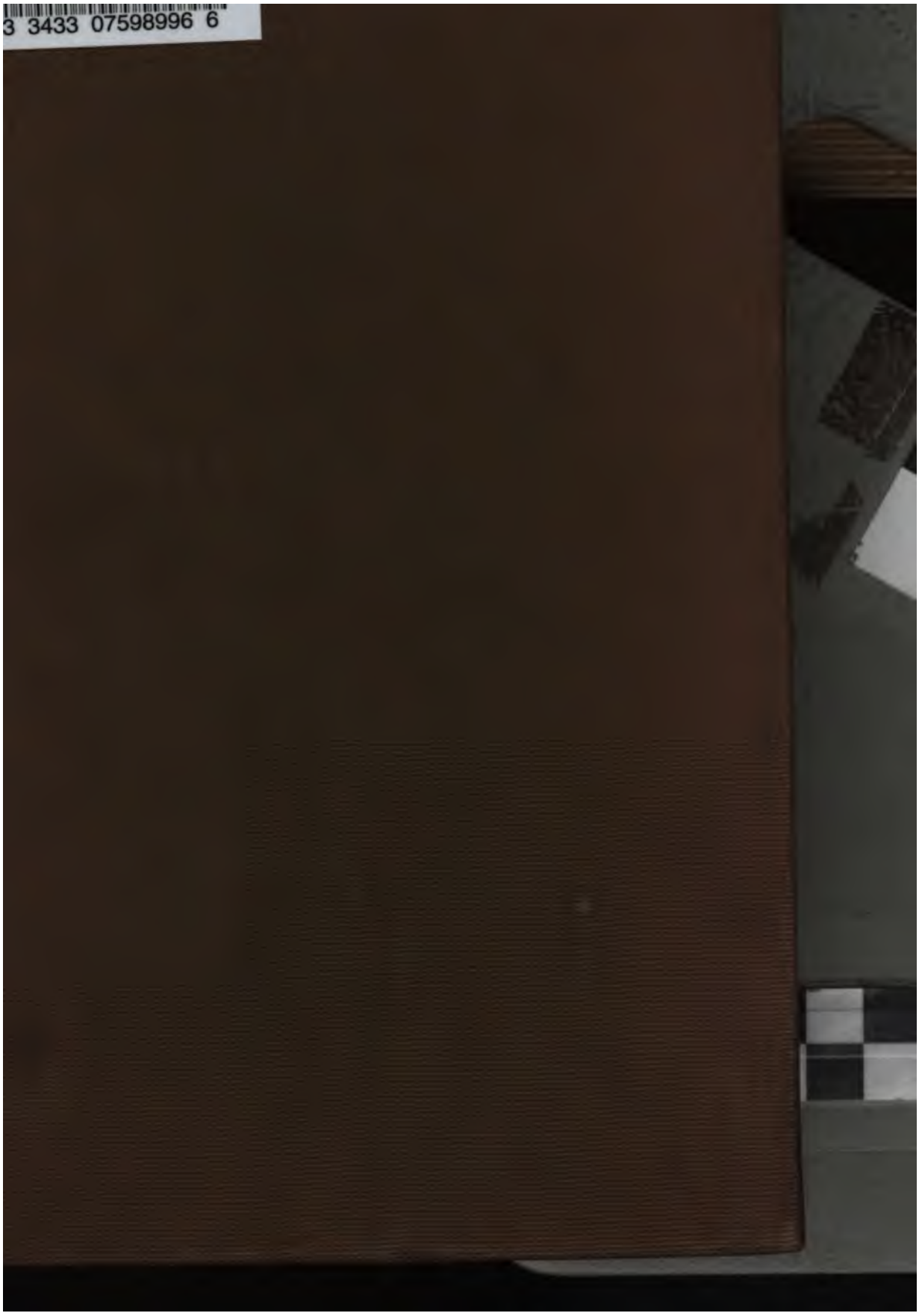
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

3 3433 07598996 6



Der
Praktische Schulmann

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule

Sechsundfünfzigster Jahrgang

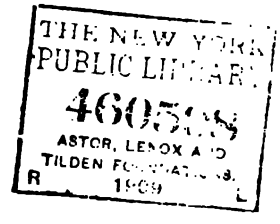
Herausgegeben von

Rudolf Schmidt

Schuldirektor in Leipzig

Mit dem Bildnisse J. von Eichendorffs

Leipzig
Friedrich Brandstetter
1907


THE NEW YORK
PUBLIC LIBRARY
460548
ASTOR, LENOX AND
TILDEN FOUNDATIONS.
R 1909 L

Druck von Auguſt Pries in Leipzig.

Inhaltsverzeichnis.

I. Pädagogik.

Seite

Born, P., Die Gefahr der Zersplitterung für das geistige Leben der Gegenwart und die Notwendigkeit ihrer Bekämpfung 333
Hecker, R., Gedanken Goethes über Kunsterziehung 519
Die Hörner des Altars und Moses mit den Hörnern. Neujahrsgedanken eines alten Schulmannes 1
Kahl, Erasmus Alberus: „Wie man Kinder ziehen soll." 9
— Neues über Johann Friedrich Flattich (1713—1797) 539
Pohl, R., Die Lehrerpersönlichkeit in ihrer Bedeutung für die Art und die Erfolge des Unterrichts 97
Neuere und ältere Stimmen über sexuelle Aufklärung der Jugend . . . 560
Gute alte Weisheit 470

II. Religion und Kirchengeschichte.

Kirsch, A., Beiträge zur Kirchengeschichte in der Volksschule.
III. Bis Konstanz 493
IV. Renaissance 673
Peschel, „Geh aus, mein Herz, und suche Freud'." (Paul Gerhardt). . 289
Pfeifer, H., Zur Behandlung der Bergpredigt 131
Reformatorische Stimmen aus dem vorigen Jahrhundert und aus der Gegenwart 657
Römpler, Religionslehrer und Seelsorger. Gedanken über christlichen Enthusiasmus 634. 706
Schönfeld, K. E., Aus dem Leben Paul Gerhardts. 12. März 1607 und 12. März 1907 65

III. Deutsche Sprache und Literatur.

Albert, M. O., Die Fabel vom logischen Standpunkte aus 78
Benner, F., Der deutsche Aufsatz. Eine Beurteilung der neueren Bestrebungen in bezug auf die Übungen im schriftlichen Ausdruck 193
Brandstätter, G., Behandlung der Gedichte, ein Mittel zur künstlerischen Erziehung. Konferenzvortrag 28
Johann Christian Günther 461
Hänsch, R., Zur Verwertung des Tastsinnes im Deutschunterrichte . . 274
Hecker, R., Die Klassenlektüre zusammenhängender klassischer Meisterwerke auf der Oberstufe gehobener Volks- und Bürgerschulen . . . 125
Henz, W., Beiträge zur Physiologie und Phonetik der deutschen Sprache und Sprachlaute 443. 607. 725
Kilian, R., Nicht Worte nur, auch Töne im Deutschunterrichte . . . 481
Kobes, G., Drache und Vogel. Entwurf zu einer Lektion am Ende des 1. Schuljahres 369
Maldfeld, G., Reiters Morgengesang. Ein Beitrag zur Metamorphose des Volksliedes 401
Schmiedehausen, B., Vom naturalistischen Roman zum neuen Entwicklungs- und Erziehungsroman 47
Schönfeld, K. E., Joseph Freiherr von Eichendorff. Zu seinem 50jährigen Todestage am 26. November 1907 597
Schultz, M., Wesen und Aufgabe der Poesie 113
Sisum, Th., Plattdeutsche Wörter 358. 424. 548
Der Werdegang der deutschen Sprache und die Entwicklung auf politischem und kirchlichem Gebiete 472

IV. Mathematik.

Eckhardt, K., Die Bedeutung der Psychologie für die Methodik des grundlegenden Rechenunterrichts . . . . . e
Müller, G., Rechenmeister Adam Ries und seine Söhne. Ein Beitrag zur Geschichte des praktischen Rechnens und des Rechenunterrichts

V. Geographie.

Buschick, Die Alpenbilder aus dem Bilderatlas von R. Schmidt . . .
Czerwenka, Die „Neue schweizerische Schulwandkarte" und die Geländedarstellung auf den Wandkarten unserer Schulen . . . . .
Hänsch, R., Zur volksschulmäßigen Feststellung, Befestigung und Verwertung der Himmelsgegenden . . . . . ,
Lawinen . . . . . :
Rübenkamp, W., Die Entdeckung Amerikas. Lehrstoff nebst erläuternden Anmerkungen zur schulgemäßen Behandlung . . . . . :
Voigt, E., Etwas über die Gewalten des Erdinnern und über ihren Einfluß auf die Gestaltung der Erdoberfläche . . . . . :

VI. Geschichte.

Beyer, M., Geistesleben im Zeitalter der Ottonen . . . . . :
Franke, Th., Geschichte der Grenzen des Deutschen Reiches 1
Kahnt, O., Die Anfänge der deutschen Kultur . . . . . :
Schleiff, B., Türkische Erziehung im Mittelalter . . . . . :

VII. Naturkunde.

Tönende Echos 6
Siedende Eier . . . . . .
Jansch, P., Zwei Lehrproben aus der Naturlehre für die Oberstufe . 1
Nachdenkliches zu den vorstehenden Lektionen. Vom Herausgeber . . . 1
Kopsch, A., Unsere deutschen Spechte 4
Reichelt, J., Naturbeobachtungen der Kinder 4
Roestel, R., Lebensbilder im mineralogisch-geologischen Unterricht . . 6
Tischer, L., Naturkundliche Anschauungsmittel auf dem Fensterbrette . 2
Die Verflüssigung der „permanenten" Gase 7
Verwendung des Sauerstoffs und Stickstoffs 7
Die Vögel der Heimat 4

VIII. Verschiedenes.

Die Ansichtspostkarte und ihre Benutzung in der Schule 5
Ärztliche Zeugnisse 4
Wahrnehmungen bei Ballonfahrten 2
Hänßel, Rede gehalten zur Einweisung eines Zeichenlehrers, einer Haushaltungslehrerin und einer Lehrerin an einer Mädchenschule .
Henker, Stottern, eine Irradiation des Gefühlstones 6
Ein neuer Kartenhalter 7
Schonung des Kehlkopfes während der Pubertätszeit 2
Der Wert des Schlafes 1
Sprechmaschine und Schule 6
Der Ton des Sprechens 2
Der Deutsche Verein für Schulgesundheitspflege (8. Jahresversammlung) . 2
Eingegangene Schriften . . 94. 184. 287. 376. 477. 570. 665. 7

Joseph Freih. v. Eichendorff

Der Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

56. Band. — 1. Heft.

Die Hörner des Altars und Moses mit den Hörnern.

Neujahrsgedanken eines alten Schulmannes.

Benjamin Schmolck beginnt seinen Pfingstgesang mit den Worten:

„Schmückt das Fest mit Maien, lasset Blumen streuen, zündet Opfer an."

Und „Schmücket das Fest mit Maien bis an die Hörner des Altars", so hat der Sänger des 118. Psalmes seinem Volke zugerufen. Im Urtext heißt es für unser Ohr weniger poetisch, weil unserm Kult fremd: Bindet das Festopfer mit Seilen bis an die Hörner des Altars. Das will sagen: Bindet die Festopfer so lange fest mit Seilen, bis sie an die Hörner des Altars, d. h. auf den Altar kommen. So weist das schöne Dank- und Siegeslied zur Ehre Gottes auf den Gipfelpunkt des Festes hin, der nach Beendigung des Gesanges eintrat, auf die Weiheopfer.

Mit „Hörner des Altars" bezeichnet der Psalmsänger einen wesentlichen Bestandteil des Altars. Ihre Zerschlagung war gleichbedeutend mit Entweihung des Altars. Sie waren der Ort für das die Sünden sühnende Blut. Die Hörner des Brandopfer- und Räucheraltars der Stiftshütte und des salomonischen Tempels bestanden aus mit Metall überkleidetem Holze. Die ursprüngliche Gestalt dieser Altarhörner ließ erkennen, daß sie nicht bloß Zierat des Altars waren, so wenig Hörner nur eine Zier des Tieres sind, ihm vielmehr zur Wehr dienen. Die Eckverzierung, die wir auch an ägyptischen, mehr noch an griechischen und römischen Altären finden, deutete auf die Bestimmung des Altars zur Darbringung von Tieropfern hin, auf den Höhepunkt seiner Sühnkraft. Und die Hörner Mosis? Im biblischen Sprachgebrauch — das kann bei einem Volke, für das der Hirtenberuf allezeit hohe Bedeutung hatte, nicht wundernehmen — kommt das Bild des Horns sehr häufig vor. Wie wir mit dem Ausdruck „das Haupt erheben", „das Haupt erhöhen" das Wachsen des Kraftgefühls, des Selbstbewußtseins, der Würde bezeichnen, so ist dem biblischen Schrift-

steller das Horn das Bild der Stärke, des Mutes, der Wehr- u
Sieghaftigkeit. Sein Horn wird erhöht, sagt der Psalmist (112,
von dem Manne, der Jahwe fürchtet und an den Geboten se
Freude hat. Jahwe soll Lob erschallen bei allen Frommen; de
so heißt es im 148. Psalm, er hat das Horn seines Volkes erhö
er hat ihm Macht, Sieg, Ehre verliehen. Wenn Amos
Judäern und Israeliten ihre eingebildete Sicherheit vorhalten w
das Trugbild, bei dem sie denken: Aus eigner Kraft sind wir e
Macht geworden, so tut er es, indem er ihnen die Worte (6,
in den Mund legt: Sind wir denn nicht stark genug mit unse
Hörnern? Wehrlos, ohnmächtig, zunichte macht der Herr, w
Jeremia in seinem Ausspruch über die Philister (Jer. 48,
sagt: Das Horn Moabs ist abgehauen und ihr Arm ist zerbroch

Besonders häufig tritt jenes Sinnbild der Macht auf in
apokalyptischen Bildersprache. Sacharja sieht im Geist die Hörn
die Weltmächte, die Juda zerstreut haben. In Daniels Trau
gesicht von den vier Weltreichen und der Aufrichtung des messia
schen Reichs zeigt sich ein fürchterliches, schreckliches und auß
ordentlich starkes Tier, das hatte zehn Hörner. So sieht es a
Johannes in seiner Offenbarung.

Aber die Hörner Mosis?

Nach der Vulgata trug Moses Hörner, als er vom Be
Sinai kam.

Hat Michelangelo durch jene Worte sich bestimmen lass
seinem Moses Hörner zu geben? Oder ist er zugleich durch
Erinnerung an Werke des Altertums geleitet worden? Hatte ni
das Bild der obersten Gottheit im ägyptischen Pantheon Widd
hörner, Ammon, jener mächtige Feind und Vernichter des Übe
in dem man die geheimnisvolle Kraft verehrte, die das G
erhält und das Böse niederwirft? Wollte Michelangelo ei
„furchtbaren Volksherrscher" darstellen, wie ihn der Kirchenhistori
Karl Hase in dem Riesenbilde erblickt? Oder ist es ein
Plastische übersetzter „Prophet" aus dem Sixtinischen Deckenbild,
H. Knackfuß in seiner Kunstgeschichte sagt?

Wieviel ist doch schon an den Hörnern jenes Bildwerkes t
Ästhetikern und Historikern, von Berufenen und Unberufenen heru
gedeutet worden? Was soll der Laie tun? Wir meinen:
nächst soll er nicht gleich seine Hörner in den Staub bohren,
Hiob bekannte, als Eliphas von Theman in seiner zweiten R
ihm vorgehalten: Hast du im Rate Gottes zugehört und die We
heit an dich gerissen? Was weißt du, was wir nicht wüßt
was verstehst du, das uns nicht auch bewußt wäre? Nicht e
schüchtern lassen, wenn wir eine eigene Meinung haben. Ni
es für eine Todsünde halten, wenn wir nicht auf das Wort die
oder jener Autorität schwören können.

Dem leicht verzagten Mitarbeiter darf man wohl raten:

Stammle nicht gleich: „Was so ein Mann nicht alles, alles denken kann", wenn du in Versammlungen über die großen Pädagogen und Denker und Dichter mit farbenprächtigen Worten reden hörst, als hätten die Redner ihre Begeisterung immer aus der Fülle des Urquells selbst getrunken. Habe nur den ernsten Willen, zu jenen Quellen vorzudringen. — Sage es nicht gleich nach, das Scheltwort über die „geisterfesselnde" Macht des neuen Lehrplans; warte bis du ihn gründlich studiert hast. Vielleicht erscheint er dir doch nicht als die Zwangsjacke, die man gefürchtet. Unter vernünftiger Leitung wird er trotz seiner Mängel, wie sie allem Menschenwerk anhaften, einem tüchtigen Kollegium doch am Ende zu einer Ordnung, die die Geister frei und leicht und freudig zu binden vermag.

Wenn du in Gefahr bist, hinter den Schlagworten, die von den bizarren Bestrebungen der Gegenwart gemünzt sind, völlig neue Weisheit zu wittern, so denke an das Wort: „So ungefähr sagt's unser Herr Pfarrer auch, nur mit etwas anderen Worten." „Einstimmung" z. B. ist nur die neue Schale, suche den alten Kern. Ist „Kinderkunst" auch ein Euphemismus nur, etwas Wahres wirst du doch dahinter finden können. Auf keinen Fall aber mache es so, wie es in manchen Kunstschulen geschieht, wo man mit dem anfängt, womit der Meister aufhören sollte. Verstehst du nicht gleich den Ausdruck von der „psychischen Disposition der ausgesprochenen Bewußtheit", in dem Augenblick einer höheren Inspiration wird dir ein schlichtes Wort, das dir dasselbe sagt.

Hast du vormals Erziehungsromane gelesen, die der physiologische Impressionismus erzeugt hat, und wollte man dich damals glauben machen, das Psychische sei nur „ein Reflex des Milieu", ein Reflex der äußeren Verhältnisse, während du jetzt in dem Roman vielfach die Außenwelt gering geachtet und alle Kunst an die Darstellung komplizierter seelischer Zustände und Vorgänge verwendet siehst, so bedenke, daß die Weltanschauungen, die Ansichten, die Lehrmeinungen wechseln wie das Aprilwetter.

Halte dich nicht deshalb schon für einen ungebildeten Zuhörer, weil du die Tonmalerei der Modernen nicht verstehst und weil du Kretzschmars dreibändigen „Führer durch den Konzertsaal" noch nicht studiert hast.

Vermag deine schönheitsdürstende Seele zunächst nur Ehrfurcht vor dem Hohen in der Kunst zu empfinden, so gib die Hoffnung nicht auf, nach und nach doch tiefer zu dem Rauschen der innersten Quellen des Gefühlslebens vorzudringen; frage sie nicht zu bald, die Jünger der Hermeneutik — die aus Polyhymniens Reich zur Schule hinabgestiegenen, sind zuweilen recht reizbar —; es könnte

dir eine Antwort werden wie dem, der Beethoven nach der S
deutung der C-moll-Sinfonie befragt hatte: „Kraut und Rübe
Schilt dich nicht deshalb schon einen Böotier, weil dich Kling
„Christus im Olymp" nicht mit denselben Schauern erfüllt, 1
die Kunstenthusiasten von sich behaupten, oder weil dich Albre
Dürers Formensprache noch immer fremd anmutet, obwohl
ästhetisch gebildeter Freund dich „im Namen der Bildung"
sie zu begeistern versucht hat. Es gibt auch in der Kunst e
Sprache, die wie Luthers Predigten klingt; es ist Grahambr
das gewiß sehr kräftig ist, aber nicht jedermann schmeckt.

Zu Hunderten sitzen sie in unseren Konzertsälen, die 1
dem Schein des Verständnisses Beifall zollen; zu aber Hunder
trippeln sie durch unsere Museen, die sich das Urteil ande
borgen; noch immer gibt es solche, die in unseren Hörsälen
gedankenarmer Demut jedes Wort des Professors als ein Heil
tum hinnehmen, oder die in Versammlungen von radikalen Dau
rednern sich berücken lassen, und die vor Schriftstellern ein
heiligen Respekt haben, deren Werke herausfahren wie die C
schosse aus einer Windbüchse.

Es ist noch heute gut, alle die vernommenen Worte in sein
Geiste „zu bewegen", zu prüfen und nur das Beste zu behalt
Es tut uns bei unserer Vorbereitung auf die Unterrichtsstund
sehr not, erst uns selbst oder wenigstens a u c h uns selbst zu frag
was uns die oder jene Schriftstelle, dieses oder jenes Gedicht sag
die Karte uns deuten, jene Episode uns lehren kann, statt
schnell nach einem Kommentar uns umzusehen, mag er nun v
Lüben oder Polack, von Kehr oder Richter, von Heymann-Lü
oder Weigeldt, von Tischendorf oder Harms, von Schmeil ol
Krausbauer sein. Nebenbei gesagt, sind diese Bücher nicht e
in den „letzten Jahren" erschienen, so daß das absprechende Urt
eines Provinzialschulkollegiums von ihnen nicht gelten kann, n
welchem die in jener Zeit veröffentlichten neuen Lehrbücher d u r c
g ä n g i g nicht so wertvoll sein sollen, daß ein Antrag auf Ei
führung des einen oder anderen beim Minister gestellt werd
könnte.

Wir gehören nicht zu den schlechtesten Kunstschülern und Kun
genießenden, wenn wir das Kunstwerk möglichst ohne fremde E
einflussung auf uns wirken lassen wollen. Nur so werden u
Kunstwerke zu einer Quelle des Lebens; nur im selbständig
Denken, nicht im sklavischen Nachahmen werden jene Kräfte er
bunden, ohne die alles Unterrichten ein seichtes und lebentötend
Geschwätz bleibt. —

Um wieder auf Moses mit den Hörnern zu kommen: wir soll
in ihm nicht lediglich eine historische Merkwürdigkeit finden, n
sollen in ihm mehr als eine ästhetische Form sehen. Was w

er mir sagen? So fragt Collischonn in einem interessanten Artikel der „Christlichen Welt" (1906, Nr. 49) mit dem lutherschen Wort als Überschrift: „Wenn Moses die Hörner aufsetzt." Dazu allein schuf ja Michelangelo das Werk, daß es uns etwas sagen sollte. Der nachdenkende Beschauer soll durch dieses Bild von Moses in die Seele Michelangelos blicken, in ihr zu lesen versuchen.

Wo waren die Hörner, ehe die Statue sie aufhatte? So fragt der Verfasser. Sie waren im Geiste Michelangelos. Wie kam Michelangelo dazu, dem Moses gerade den Charakter der Stärke zu geben, den das Horn ausdrückt? Welche Seite an Moses hat ihn gepackt? Der Prophet, der Heerführer, der Gesetzgeber? Oder wollte er die Gewalt des großen Menschen überhaupt darstellen? Hätte er einen Alexander mit Hörnern dargestellt? einen David? einen Simson? Nie hätte er es getan. Das Horn drückt eine andersgeartete Kraft aus als die des Eroberers, des Herrschers, des Heerführers. Im Horn liegt vor allem Lebenskraft, aber dann liegt darin die Stoßkraft, das Unwiderstehliche, Zermalmende nicht einer Menschenkraft, nicht der Kraft eines Einzelwesens, und wäre sie die gewaltigste, sondern die einer Gewalt, die über Menschenmaß hinausgeht, die daherfährt und alles Menschenwerk und -wesen niederwirft in mächtigem Ansturm und Anprall, daß das Menschenherz zittert vor Todes- und Vernichtungsangst. Was war es denn nun, so fragt Collischonn, das die große Seele Michelangelos so mächtig bewegte, seinen Geist so mächtig ergriffen hatte, daß die Gestalt dieses Moses vor seine Seele trat? — — Es ist eine geistige Macht, eine in innern Kämpfen erfahrene Stoßkraft von erschreckender Wucht, die er uns in seinem Moses vor Augen stellt. Aus der inneren Not des Lebenskampfes redet dieser Moses. Es ist die geistige Macht des Gesetzes. Das Drohen dieses Gesetzes war es, was ihn erschütterte, was er in seinem Moses zum Sprechen brachte. So ist der Moses des Michelangelo die Verkörperung des Gesetzes, nicht des Gesetzes als äußerer Forderung, sondern des Gesetzes als geistiger Macht, als lebendiger Kraft in den Seelenkämpfen. Dieser Moses ist weder der jüdische Gesetzgeber, noch das Gesetz, das auf Tafeln geschrieben ist; er ist das Gesetz, das in unseren Herzen Leben gewinnt und sich gegen uns aufrichtet wie ein brüllender Löwe, wie ein erbarmungslos stoßender Stier.

So fühlte sich auch Paulus dem Gesetz gegenüber. Und „eben dieser Kampf des Apostels Paulus ist in der stärksten Seele aus Michelangelos Zeit in unerhörter Heftigkeit von neuem durchgekämpft worden, so daß über die Folgen dieses Kampfes gewaltige geistige Mächte gestürzt, Throne umgestoßen, Länder verwüstet worden sind, ich meine: in der Seele Luthers". Stand

nicht auch vor ihm, so fragen wir mit Colliſchonn, dasſelbe Bi
wie vor der Seele Michelangelos: ein Moſes mit Hörnern? D
Drohen des Geſetzes hatte dem formgewaltigſten Bildner das Bi
geſtalten helfen, und das mit den Hörnern wie ein Stier ſtoßen
Geſetz iſt es geweſen, das Michelangelos großen Zeitgenoſſen, d
ſprachgewaltigen Luther in der 3. Predigt am Sonntage na
Oſtern, aus dem Jahre 1540, ſagen läßt: „Wenn Moſes ſei
Hörner auffſetzet und dich damit ſtößt, das iſt, durchs Geſetz d
deine Sünde offenbart und dich alſo in groß Erſchrecken und Zag
führt.“ —

Hat uns dieſer Moſes auch etwas zu ſagen? Warum wollt
wir eine Ausnahme machen gegenüber einem Paulus, einem Luther
Aber wir meinen: hat er inſonderheit uns Lehrern etwas zu ſagen
Vielleicht in bezug auf die Normen der Unterrichtskunſt? Hi
ſichtlich der Geſetze des kindlichen Seelenlebens? Im Hinblick a
die Vorſchriften für unſere Erziehertätigkeit? Nicht die Geſe
meinen wir, die auf ſteinernen Tafeln ſtehen, auf gedruckten Bog
zu leſen ſind, in ſchön gebundenen Lehrplänen des aufmerkſam
Leſers harren. So wenig Michelangelo die äußere Natur ſchreckt
die jene Völker fürchten machte, welche zuerſt die Hörner ihr
Bildwerken anſetzten, wie er vielmehr von dem Stoß einer geiſtig
Macht in inneren Kämpfen getroffen worden war; ſo wenig ſoll
uns äußere Schranken und Formen ſchrecken, ſondern die gewaltig
Macht des Gedankens: Wer aber durch ſein Tun und Laſſ
ärgert dieſer Geringſten einen, die an mich glauben, dem wä
beſſer, daß ein Mühlſtein an ſeinen Hals gehenket und er e
ſäufet würde im Meere, da es am tiefſten iſt.

Noch einmal: Was hat Moſes mit den Hörnern uns Lehre
zu ſagen? Iſt's die Verkörperung einer fein ausgeklügelten Do
matik? Mitnichten! Wie kann eine Geſtalt, die ſo gewalt
auf uns wirkt, daß ſelbſt Michelangelo vor dem Werk ſeiner Hän
erſchrocken ſtand, wie kann ein ſolch kraftvoller Körper ein Syſte
von Abſtraktionen darſtellen wollen! Bei allem Reſpekt vor de
Geiſt, den die chriſtliche Dogmatik atmet, wir wollen doch rec
achten auf das, was uns Moſes mit den Hörnern zuruft: U
frommt nicht eine Unſumme fein theologiſch ausgeſonnener Lehrſät
unſerm Volke frommt eine robuſte Sittlichkeit. Mehr da
über nachdenken, was der wirkliche Gehalt der chriſtlichen Eth
iſt, ſtatt katechetiſche Künſte auszuklügeln, durch die man an d
milchbedürftigen Kinder die ſchwere Speiſe dogmatiſcher Sätze hera
bringen will, von denen ſie ſpäter ſelbſt unter der Kirchenkanz
nur vorſichtigen Gebrauch machen hören. Weniger die Kind
dazu erziehen, mit phariſäiſchem Hochmut an bibliſchen und profan
Perſonen allerlei Schwachheit und Sünde zu finden; vielme
ſie zu der Selbſterkenntnis führen: Du, du biſt der Mann! Ab

mit Vorsicht, nicht mit ungestüm stoßenden Hörnern. Denn so falsch es ist, Kinder zu fragen: Was machst du denn, wenn du früh aufstehst? Was tut ihr stets vor dem Mittagsessen? Wohin gehen jeden Sonntag deine Eltern? und andere zu pharisäischen Antworten nötigende Fragen mehr, so falsch ist es auch, den Schüler, der von einem Fehler übereilt wurde, gelegentlich vor der Klasse bloßzustellen oder Kindern Sünden vorzuhalten, von denen sie kaum je etwas gehört haben, Kinder zu Bekenntnissen zu nötigen, denen das innere Ja fehlt. Und so gewiß es nur einer heidnischen Sitte entsprach, wenn Adoni in der Furcht vor Salomo zur Stiftshütte floh, um dort an den Hörnern des Altars eine Freistatt zu finden, die ihm Straflosigkeit zusichern sollte, so wenig christlich ist es, wenn wir im Unterricht Moses mit den drohenden Hörnern zu schnell beiseite schieben und an seine Stelle einen schwachen Gott setzen, der nach des Schülers Meinung schnell vergibt, wenn er (der Schüler) alle Stücke der Buße auswendig, aus wendig weiß, und wenn er äußerlich nachsagen gelernt hat: Vergib uns unsere Schuld. —

Sei getrost und erweise dich als ein Mann! Das war der letzte Wille Davids an Salomo, und dieser Gedanke soll unseren Religionsunterricht beleben. Wir dürfen auch mit David fortfahren: „Beobachte, was dein Gott fordert, daß du wandelst auf seinen Wegen und haltest seine Sitten, Gebote, Rechte und Zeugnisse!" Aber wir brauchen nicht gleich hinzuzufügen: „auf daß du Gelingen habest in allem, was du tust und überall, wohin du dich wendest"; auch nicht das oft recht äußerlich erklärte: „auf daß es dir wohl gehe und du lange lebest auf Erden". Jedenfalls muß es in so vorsichtiger Weise geschehen, daß dem Kinde nicht der Gedanke kommt, wie ihn Hiob ausspricht: Was gibt mir der Gott zum Lohn für meinen unsträflichen Wandel?

Wer möchte leugnen, daß in dieser und anderer Beziehung noch manch böses Horn in unserem Unterrichte abzustoßen ist? Im Unterrichte allein? Nicht im Schulleben überhaupt? In der Verwaltung? Gewiß auch da. Aber auch hier ist ein ungestümes Stoßen vom Übel. Schon mancher Mann, der in öffentlicher Versammlung seine Brust mächtig schwellen ließ, wenn im Sturm und Drang die Umwertung aller schulischen Dinge gefordert wurde, hat gar engbrüstig geatmet, wenn man an die Verwirklichung der kühnen Gedanken im eigenen Hause gehen sollte.

Schon mancher, der in seiner Methodensucht und Methodenspielerei das Ei des Kolumbus gefunden zu haben glaubte, hat einsehen müssen, daß das Neue nicht immer gut und das Gute meist schon recht alt ist, daß das Tor zur guten Methode sich dem am ehesten öffnet, der mit Ernst und Eifer Wesen und Aufgabe seines Lehrfachs studiert.

Mancher Lehrer, der zu schnell den guten Rat vergessen hatte, nach welchem man die schmutzige Wäsche, auch die schmutzige Schulwäsche, am besten im eigenen Hause waschen soll, hat es schmerzlich erfahren müssen, daß „die Flucht in die Öffentlichkeit" nicht nur ihm selbst und seinen Mitarbeitern, sondern dem ganzen Stande geschadet hat. Diejenigen, die unsere Volksschule nur in den drei oder vier untersten Stufen kennen gelernt und längst vergaßen, welch wertvolle Mitgift sie auch dort schon empfangen haben, blicken ohnedies geringschätzig auf die Volksschulmänner herab. —

Mancher Schulleiter, der alles nach seinem Kopfe modeln wollte, hat sich bitter belehren lassen müssen, daß es neben ihm auch noch Köpfe gibt, die denken gelernt haben, und warme Herzen, die es mit der Schule gut meinen. —

Fordern ist ja leicht; aber bieten, ausführen ist oft recht schwer, auch wenn uns keine Hindernisse durch zurückgebliebene, übelwollende Menschen in den Weg gelegt werden.

Ganz ohne Hörner geht es auch im Schulleben nicht vorwärts. Wir meinen hier Hörner, die nur ein schrankenloser Sinn als unnützen Zierat geringschätzen, als unnötige Belästigung empfinden wird. Sie dienen zur Abwehr unberechtigter Ansprüche, stürmischer Neuerungssucht.

Wie die Hörner an den Altären im Laufe der Zeit zwar ihre Form wechselten, trotzalledem ihre Bedeutung behielten, so mögen auch veraltete Gesetze, unzeitgemäße Lehrordnungen den veränderten Ansprüchen gemäß durch zweckmäßigere ersetzt werden, wenn nur die gute Sitte, eine vernünftige Zucht, vor allem die treue Arbeit in der Schule und für die Schule nicht erstirbt; wenn in den Räumen, die der Erziehung zu selbständigen Menschen gewidmet sind, weder der Geist der brutalen Rechthaberei die Oberhand hat, noch der Geist, der stets verneint, seine unsaubere Wühlarbeit treibt; wenn vielmehr in schön vereintem Streben der Geist der Wahrheit, der Mäßigung und des echten, besonnenen Fortschritts lebendig sich erweist. „Moses mit den Hörnern": die Verkörperung des Gesetzes, nicht des Gesetzes als äußerer Forderung, sondern des Gesetzes als geistiger Macht in der Brust jedes einzelnen.

„Moses mit den Hörnern": eine geistige Macht, die mit weitdringendem Blick das wahrhaft Gute und Nützliche erschaut; eine geistige Macht, die in hohem und nachhaltigem Ernst das wahrhaft Schlechte, Überlebte vernichtet; ein idealer und zugleich praktisch gerichteter Sinn, der an der Besserung nicht nur seiner selbst, sondern auch der äußeren Zustände und Einrichtungen frei und freudig sich beteiligt. —

Und nun ohne „Hörner und Zähne" ein: „Glückauf" zum neuen Jahre!

Erasmus Alberus: „Wie man Kinder ziehen soll" (1536).

Von **Dr. Kahl**, Stadtschulrat in Köln a. Rh.

Mit unermüdlichem Eifer ist man seit einigen Jahrzehnten bemüht, aus gedruckten und ungedruckten Quellen alles das zusammenzutragen, was uns über die pädagogischen Anschauungen früherer Jahre, über die geschichtliche Entwicklung einerseits der Erziehungswissenschaft, andererseits des Bildungs- und Schulwesens irgendwelchen neuen Aufschluß geben und dadurch unsere Kenntnis der Geschichte der Pädagogik bereichern kann. Mit gutem Beispiele und bestem Erfolge ist die „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" vorangegangen, und wir verdanken ihren Veröffentlichungen, in erster Linie den Monumenta Germaniae Paedagogica, dann aber auch den „Mitteilungen", sowie den „Texten und Forschungen", eine Fülle von Aufklärungen und Belehrungen, die auf einzelne Gebiete der Geschichte der Pädagogik geradezu umgestaltend eingewirkt haben. Aber trotz des vielen Neuen und Interessanten, das diese und die sachkundigen Untersuchungen zahlreicher anderer Forscher haben zutage fördern helfen, bleibt doch noch sehr viel zu tun übrig, bis das gesamte Material für eine auch nur annähernd vollständige und auf geschichtlicher, wissenschaftlicher Grundlage ruhende Darstellung der Geschichte der Pädagogik gesammelt sein wird.

Bei den dringend notwendigen weiteren Nachforschungen ist es nun unbedingt erforderlich, sich nicht eng und einseitig nur an die Schriften und Werke zu halten, deren Titel von vornherein schon pädagogische Erörterungen verspricht. Oft stößt man auf pädagogisches Gut da, wo man es anfangs gar nicht vermutet hatte, und die Freude des Findens ist dann um so größer. Mit Recht sagt neuerdings Heubaum[1]), der Verfasser einer trefflichen „Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts", deren erster Band 1905 erschien: „Mit Genugtuung bemerken wir, daß die Einsicht in den Zusammenhang der Bildungsbestrebungen mit den wirtschaftlichen, sozialen und politischen Anschauungen immer weitere Kreise zieht. Es heißt den Dingen Gewalt antun und sich der Erkenntnis der wahren Motive wichtiger pädagogischer Bewegungen und Einrichtungen versperren, wenn man sie immer nur lediglich unter pädagogischem Gesichtspunkte sieht, ohne ihr Verhältnis zu den genannten Tendenzen zu beachten."

Ich habe jüngst zu zeigen versucht[2]), welcher Gewinn sich für

[1]) Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. 1906. S. 173.

[2]) Ebenda S. 199—231: „Die pädagogischen Ansichten in den Schriften deutscher Rechtsphilosophen und Nationalökonomen aus dem Anfange des 17. Jahrhunderts."

unsere Kenntnis der pädagogischen Anschauungen zu Anfang des 17. Jahrhunderts aus den deutschen rechtsphilosophischen und nationalökonomischen Schriften dieser Zeit ziehen läßt.

Heute möchte ich auf eine andere Literaturgattung hinweisen, die bei weiterer Ausbeutung noch manchen lohnenden pädagogischen Ertrag abwerfen wird; ich meine die Schriften „über die Ehe", deren es aus allen Jahrhunderten eine große Anzahl gibt, und in denen fast durchweg, wie sich das aus dem Stoffe von selbst ergibt, auch auf die Kindererziehung eingegangen wird.

Ich erinnere hier daran, daß die Pädagogik Konrad Bitschins', des Stadtschreibers von Kulm (1430), die uns neuerdings Galle zugänglich gemacht hat[1]), in dem vierten Buche seines enzyklopädischen Werkes „de vita coniugali" enthalten ist. Ich weise ferner, um von anderen Beispielen hier abzusehen, darauf hin, daß Luthers „Sermon vom ehelichen Stande" und seine Vorrede zu Justi Menii: „Büchlein von christlicher Haushaltung" zu den Hauptquellen seiner Pädagogik gehören.[2])

In nahen Beziehungen zu Luther steht der Mann, aus dessen „Buch von der Ehe" ich das sechste Kapitel: „Wie man Kinder ziehen soll", hier mitteilen möchte, und zwar nach einem der seltenen, in Köln befindlichen Exemplare des ersten und einzigen Druckes von 1536:[3]) Erasmus Alberus.

Man kann sich über Alberus aus jeder Literaturgeschichte unterrichten, in der die Dichtung des Reformationszeitalters etwas ausführlicher behandelt wird.[4]) Er wurde um 1500 als Sohn des Schulmeisters Tilemann Alber zu Spendlingen in der Grafschaft Ober-Isenburg-Bödingen geboren; als Knabe von 8 Jahren kam er zu einem Schulmeister in Nidda, bei dem er nicht viel lernte, aber desto mehr Schläge erhielt. 1518 bezog er die Hochschule zu Wittenberg, um Theologie zu studieren, und wurde hier ein treuer Anhänger Luthers und seiner Lehre, für die er in Wort und Schrift mit leidenschaftlicher Begeisterung und Überzeugungstreue kämpfte. „In Prosa, Reimrede und Lied, sagt Vogt,[5]) hat er als treuer Schildknappe Luthers für dessen Sache gegen feindliche Grundsätze wie gegen einzelne Persönlichkeiten gestritten,

---

[1]) Galle, Konrad Bitschins Pädagogik. Das vierte Buch des enzyklopädischen Werkes „de vita coniugali". Gotha 1905.

[2]) Wagner, Luther als Pädagog 1906. (Greßlers Klassiker der Pädagogik. Bd. II.) S. 53. 55.

[3]) Goedeke, Grundriß der Geschichte der deutschen Dichtung. 2. Aufl. 1886, II, 443, erwähnt 2 Drucke in Göttingen und Wolfenbüttel. In das Ehbüchlin von 1539, das nach einem Dialog des Erasmus gearbeitet ist, nahm Alberus einzelne Abschnitte aus dem Buch der Ehe auf.

[4]) Schnorr v. Carolsfeld hat ihm 1893 eine besondere Monographie gewidmet; sehr eingehend ist auch die Darstellung bei Goedeke a. a. O. II, 437 f.

[5]) Vogt u. Koch, Geschichte der deutschen Literatur. 1897. S. 291.

mochten sie nun im katholischen Lager oder in einer der nichtlutherischen Reformparteien auftauchen." Von 1524 ab führte ihn ein unruhiges Wanderleben durch alle Teile Deutschlands; bald wirkte er in seiner hessischen Heimat, bald im Norden, bald im Süden als Geistlicher und Lehrer, und ich muß hier darauf verzichten, seine Tätigkeit im einzelnen zu verfolgen. 1553 starb er in Mecklenburg. Von seinen zahlreichen Schriften sind am bekanntesten: „Der Barfüßer Mönche Eulenspiegel und Alcoran", zu dem Luther eine Vorrede schrieb, voll heftiger Angriffe auf das Mönchstum; sodann mehrere Streitschriften gegen die Feinde Luthers, besonders Karlstadt und die Schwarmgeister. „Auch in seinen Liedern verleugnete er seine streitbare Natur nicht, mochte er nun mit ihnen unmittelbar in die kirchlich-politische Bewegung eingreifen, oder mochte er sie für den evangelischen Gemeindegesang bestimmen. Selbst die äsopische Fabel erhielt unter seinen Händen protestantisch-polemische Beigaben. . . . Doch bewegt sich dies „Buch von der Tugend und Weißheit, nemlich neunundviertzig Fabeln, der mehrer Teil aus Esopo gezogen", keineswegs durchweg in diesem Kreise. Die Moral beschränkt sich häufig genug auf allgemeine soziale und ethische Lehren, und die Erzählung bietet auch als solche ein Interesse. Sie ist oft von lebhafter Anschaulichkeit, namentlich auch dadurch, daß der Dichter die Dinge in deutsche Gegenden versetzt, die ihm wohlbekannt sind, und die er gelegentlich mit ansprechender Naivität, oft freilich auch mit komischer Gründlichkeit schildert." [1])

Soviel ich sehen kann, hat sich Erasmus Alberus, der eines Schulmeisters Sohn war, mit pädagogischen Fragen im engeren Sinne des Wortes — denn seine Fabeln stehen zum größten Teil im Dienste der Erziehung — nur im „Buche der Ehe" beschäftigt, dessen sechstes Kapitel die Überschrift trägt: „Wie man Kinder ziehen soll". Das „Buch der Ehe" — verfaßt 1534, gedruckt 1536 — ist aber keine Originalarbeit, sondern, wie Alberus auf dem Titelblatte selbst ausdrücklich angibt, die „Verdeutschung" einer Schrift des Humanisten Franz Barbaro: „weiland zu Latin gemacht durch den Wolgelerten Franciscum Barbarum, Rahtherrn zu Venedig, Nun aber verdeutscht durch Erasmus Alberum". Dieser Barbaro war ein Schüler Guarinos d. Ä., und so werden wir durch Alberus' „Buch der Ehe" mitten in die humanistische Pädagogik hineingeführt.

Das Werk des Barbaro, „dem als Schriftsteller ohne Zweifel der erste Rang unter den Venetianern gebührt", [2]) führt den Titel:

[1]) Vogt a. a. O.

[2]) Rösler, Kardinal Johannes Dominicis' Erziehungslehre und die übrigen pädagogischen Leistungen Italiens im 15. Jahrh. Freiburg 1884 (Bibl. der kath.

de re uxoria libelli duo. Leider war es mir nicht möglich, ein Exemplar der Drucke von 1513 (Paris) und 1639 (Amsterdam) zu erhalten. Rösler hat aber in seiner ausgezeichneten Abhandlung über die pädagogischen Leistungen Italiens im 15. Jahrhundert[1]) Franz Barbaro unter Beibringung zahlreicher Auszüge und Belegstellen, auch aus Barbaros Briefen, so eingehend berücksichtigt, daß seine Darstellung als quellenmäßig und erschöpfend gelten kann. Ich werde ihr deshalb in der Hauptsache folgen.

Francesco Barbaro wurde 1398 in Venedig geboren. Schon früh stieg er zu hohen Würden empor; bereits 1422 war er erster Capitano von Turin, dann Podesta von Vicenza und Brescia, das er 1428 glänzend gegen den Mailänder General Piccino verteidigte. 1452 wurde er in Venedig Prokurator von St. Marco und bekleidete damit die höchste Stellung neben der des Dogen. In Venedig starb er 1454.

In früher Jugend war er der begeisterte Schüler und Anhänger Guarinos d. A. von Verona.[2]) Durch ihn ist er zweifellos auf pädagogische Fragen hingewiesen und jedenfalls auch auf Ps. Plutarchs Schrift über die Kindererziehung (*περὶ παίδων ἀγωγῆς*) aufmerksam gemacht worden, die Guarino um 1410 zum ersten Male ins Lateinische übertrug[3]) und die, wie auf fast alle italienische Pädagogen des 15. Jahrhunderts, so auch auf Barbaro einen tiefgehenden Einfluß ausübte.[4]) Schon im Alter von 17 Jahren schrieb er, und zwar in 25 Tagen, seine zwei Bücher de re uxoria, die Lorenzo de Medici, dem Bruder Cosimos, zu seiner Hochzeit gewidmet waren und die allgemeinen Beifall fanden.[5]) Guarino hatte ihm zur Wahl des Gegenstandes geraten, und auf ihn geht auch jene antiquarische Gelehrsamkeit zurück, von der das Werk voll ist. Die darin niedergelegte praktische Lebenserfahrung aber, über die der jugendliche Verfasser noch nicht verfügen konnte, verdankte er, wie er in der Einleitung selbst angibt, seinem schon 1413 verstorbenen Freunde Zacharias von Treviso.[6])

Für uns kommt nur das achte Kapitel in Betracht, dessen Inhalt Rösler[7]) wie folgt wiedergibt: „Mit einer für den jugend-

---

Pädagogik. Bd. VII) S. 150; vgl. auch Pastor Geschichte der Päpste III, 25; Herders Konversationslexikon 1902 I, 1058, wo es aber statt libri libelli heißen muß.

[1]) A. a. O. S. 66—258. S. 150 Anm. 4 erwähnt er, daß 1785 in Vincenza eine italienische Übersetzung Barbaros von Albert Lollio: La scelta della moglie erschien; die deutsche Übersetzung des Alberus hat Rösler nicht gekannt.

[2]) Rösler, S. 150.

[3]) Rösler, S. 139; Bömer, Neue Jahrbücher für das klass. Altertum. 1904. XIV. S. 228

[4]) Vgl. hierüber namentlich Ziegler Gesch. d. Päd. 2. Aufl. 1904. S. 43.

[5]) Rösler S. 150. [6]) Rösler S. 152. [7]) S. 156.

lichen Verfasser sonderbaren Ausführlichkeit verbreitet er sich in Übereinstimmung mit Mapheus Vegius [1]) u. a. über die Pflicht der Mutter, ihr Kind selbst zu ernähren. Ist das Kind entwöhnt, so soll die Mutter für die weitere leibliche und geistige Entwicklung die größte Sorge tragen. — ‚Zunächst soll sie dem Kinde liebevolle Ehrfurcht (pietas) gegen den unsterblichen Gott, gegen das Vaterland und gegen die Eltern einflößen, damit es diese Tugend, welche die Grundlage der übrigen ist, in den ersten Jahren schon gleichsam hineintrinke. Das Beste lassen jene Kinder hoffen, die Gott fürchten, den Gesetzen gehorchen und die Eltern ehren; die ferner gegen Erwachsene Ehrfurcht, gegen Gleichgestellte Freundlichkeit und gegen Jüngere Herablassung zeigen. Die Kinder sollen daher von der Mutter lernen, allen mit freundlichem Gesichte und gefälligen Worten zu begegnen, mit den Guten sollen sie vertraulich verkehren. Indem sie Mäßigkeit in Speise und Trank lernen, werden sie den Grund zu jeder Art von Selbstbeherrschung für das spätere Leben legen. Sie sollen ermahnt werden, jene Vergnügungen zu fliehen, die irgendwie unehrbar sind. Dagegen soll man sie zu Übungen anhalten, die ihnen im späteren Alter zur Ehre und zum Nutzen gereichen. Übermäßiges Lachen, rohe Reden, schmutzige Worte soll die Mutter an den Kindern tadeln und strafen. Desgleichen soll sie dieselben abhalten, andern Vorwürfe zu machen. Im Spielen soll sie dieselben unterweisen.‘ Er empfiehlt den Müttern, in Gegenwart der Kinder sich mit Abscheu gegen die Laster des Zornes, des Geizes usw. auszusprechen, damit die Kinder gleichfalls mit Abscheu davor erfüllt werden. Mit besonderer Sorgfalt sollen sie aber wachen, daß sie heilige Namen in Ehren halten und sich scheuen, sie zu mißbrauchen. ‚Denn wen werden sie, nachdem sie einmal herangewachsen sind, nicht verhöhnen, wenn sie im zarten Alter die Gottheit selbst verachtet haben? Ferner sollen sie die Kinder sich nicht an leichtsinniges Schwören gewöhnen lassen, dagegen sie anhalten, stets die Wahrheit zu reden. Überall aber, besonders bei Tisch, in Gesellschaft anderer, sollen die Kinder nur, wenn sie dazu aufgefordert werden, und dann wenig reden, damit sie nicht in geschwätzige Anmaßung geraten, von der dies Alter ganz frei sein soll.‘ Mit diesen Mahnungen an die Mütter läßt er es bewenden. Es ist anzuerkennen, daß Barbaro den Anteil der Mutter an der Erziehung betont, den L. B. Alberti und Palmieri, wie wir sehen werden, allzusehr zurücktreten lassen.“

In welchem Verhältnis steht nun Alberus zu seiner Quelle? Die Frage ist nicht schwer zu beantworten, wenn wir das, was

[1]) Rösler hätte angeben müssen, daß die gemeinsame Quelle hierfür Pf. Plut., I, 5 ist. Gerade dieses Kapitel ist von den Pädagogen des 15., 16. und noch des 17. Jahrh. unendlich oft abgeschrieben worden.

wir soeben aus Barbaros Schrift mitgeteilt haben, mit dem weiter unten folgenden Abdrucke des sechsten Kapitels bei Alberus vergleichen.

Auf den ersten Blick sieht man, daß von einer „Verdeutschung" im Sinne einer wort- oder doch wenigstens sinngetreuen Übertragung nicht die Rede sein kann. Alberus hat sogar ziemlich frei mit seiner Vorlage geschaltet, manches hat er fortgelassen, anderes hinzugesetzt. Gerade diese Zusätze aber sind außerordentlich charakteristisch. Zunächst kann er es auch hier nicht unterlassen, sich als streitbaren Vorkämpfer der Reformation zu zeigen, mag er nun schonungslos über Einrichtungen der alten Kirche herfallen oder mag er heftige Angriffe gegen die Widersacher Luthers, gegen Zwingli, gegen Karlstadt und die Schwarmgeister oder Schwärmer, wie er sie nannte, gegen die Wiedertäufer u. a. m. schleudern.

Wieder andere Zusätze sind dem Verlangen entsprungen, mit Mißbräuchen seiner Zeit gründlich Abrechnung zu halten. Hierzu zähle ich namentlich den kulturgeschichtlich so außerordentlich interessanten Abschnitt über das Fluchen und Schwören, ganz besonders aber die Erzählung von den schweren Mißhandlungen, die Alberus als Knabe in der Schule zu Nidda erdulden mußte. Sie erinnert in mancher Beziehung an ähnliche Schilderungen, wie sie uns bei Thomas Platter u. a. begegnen, und entrollt vor unseren Augen ein trauriges Bild von den Schulen und Lehrern der damaligen Zeit. Und was waren die Früchte der harten Zucht, der Alberus sich unterwerfen mußte? Er war „so fein unterwiesen", daß er mit 14 Jahren „nit ein nomen kunt declinirn". Ebenso sagt Thomas Platter von sich:[1] „Als ich nun in die Schule kam, konnt' ich nichts, noch nicht den Donat lesen, war doch schon 18 Jahre alt, setzte mich unter die kleinen Kinder, war eben wie eine Glucke henne unter den Hühnern."

Hierzu rechne ich ferner die lebhaften Klagen über das geringe Interesse, das die Eltern, und zwar die reichen wie die armen, der Adel, die Bürger und die Bauern, den Schulen zu Alberus' Zeiten entgegenbrachten; diese Ausführungen haben einen besonderen Wert sowohl für die Kulturgeschichte als für die Geschichte des Schulwesens, und machen es uns verständlich, daß, im großen und ganzen genommen, während des Reformationszeitalters in den Volksschulen nicht allzuviel geleistet wurde[2], weil eben die Schule bei den Eltern vielfach nicht die gewünschte Unterstützung

[1] Sperber, Pädag. Lesestücke IV, 1879. S. 217.

[2] Vgl. hierüber namentlich Zieglers Darstellung a. a. O. S. 121 f., der geradezu sagt: „Auch auf protestantischer Seite war der Same, den Luthers Werk ausgestreut hatte, nicht aufgegangen, seine Forderungen wurden nicht erfüllt"; vgl. hierzu die Klagen des Comenius im XI Kapitel der Didactica magna ferner Diehl J. J. Winckelmanns Einfältiges Bedenken (1649), 1906, S. 44 f

Die Abhängigkeit des Erasmus Alberus von seiner
e ist also eine ziemlich lose. Und wenn Goedeke[1])
einen Fabeln sagt, daß er die Stoffe allerdings aus dem
Isop, dem Romulus usw. schöpfte, jedoch nur die Tatsachen,
diese mehr der Rhetorik als der Dichtung angehörenden ver-
erten Überbleibsel des Altertums durch epische Fülle mit neuem
zu versehen", so hat Alberus in ähnlicher Weise den päda-
hen Ausführungen des Humanisten Barbaro neues Leben
aucht, indem er fortwährend auf seine Zeit mit allen ihren
änden und Mißbräuchen Bezug nahm. Gerade dieser Um-
verleiht aber seiner Darstellung ihren besonderen Reiz, wenn-
wir auf der anderen Seite zugeben müssen, daß das Sub-
: und namentlich die religiöse Polemik oft so stark in den
rgrund tritt, daß die pädagogischen Gedanken nicht mehr
rem Rechte kommen.
Ich gebe nunmehr Alberus selbst das Wort und bringe
hst den vollständigen Titel nach dem Drucke von 1536[2]):

Eyn gut buch von der Ehe was die
Ehe sei / was sie guts mit sich bringe / Wie eyn
weib geschickt sein soll / die eyner zu der Ehe
nehmen will / wie alt / wasz sie dem Mann
zubringen solle / Vom kosten vnnd ge-
breng der hochzeit / Von dreien Tu-
genden des weibs / Von der kley-
dung vnd schmueck des weibs
Wie mann Kinder ziehen
solle / weiland zu Latin
gemacht durch den
Wolgelerten Franciscum Barbarum /
Rahtherrn zu Venedig / Nun aber
verdeutscht durch
Erasmum
Alberum.

Zum Leser.
Wer yetz nichts mher kan dann a b
Dem thut der bauch da von so we
Das er die kunst nit halten kan /
Drumb macht nun buecher yederman.
Vnd kompt keyn buch so toll an tag /
Und so boesz ymer keynsz sein mag.

[1]) A. a. O. S. 439.
[2]) Das von mir benutzte Exemplar gehört der Kölner Stadtbibliothek und
mt der alten Kölner Gymnasialbibliothek (GB VII 327°). Der Druck zählt
tt in 4°, der Drucker war Valentin Kobian in Hagenau. Bei einigen
fallenderen Druckfehler ist die Berichtigung in Klammern beigefügt.

Vnd kem es schon von Widerteuffer /
So findt es dannoch seinen keuffer.
Weil man nun kaufft eyn solches buch /
Darin nichts ist dann gifft vnd fluch
Und ich nichts bring / dann glueck vnd heyl /
Vnd binn dir lieber Leser feyll
So kauf mich frei / vnd lese mich
Das wird gerewen nymer dich.

MDXXXVI.

Aus der Vorrede teile ich nur Anfang und Schluß mit:
Dem Edlen vund Ernuesten Herman
Riedesel von Eysenbach / meinem
lieben Junckern.

Gnad vnd frid von Gott dem vatter / durch Christum vnsern herrn. Edler vund Ernuester Juncker / Es hatt für lxxx. jaren[1]) eyn Gelerter man / mit namen Franciscus Barbarus eyn Rahther zu Venedig gewest / eyn buechlin gemachtt / wie man zur Ehe greiffen / wie sich das weib im Ehstandt halten / wie man kinder ziehen solle etc. Ich bin aber gebetten worden / dasselbig buechlin zu verteutschen / vnd dieweil ich sahe / das darinnen fein vnd wol vom Ehstand geschriben war / habe ich mich nit beschwert / das buechlin in meines geringen vermögens zu verteutschen hinzugesetzt / zwar nit ausz meinem kopff / sonder wie ichs gelert habe / von dem Hochwirdigen vnd allertrefflichsten man / doctor Martin Luther meinem allerliebsten vatter in Christo .... Dieweil aber jr /Eruester Juncker / eyn liebhaber des Euangelij seid / vnd deszhalben auch dem Ehestand nit feind sein kuend / noch dem wir aller erst durch hilffe des Euangelij lernen / wie koestlich vnd erlich er sei / darzu eyn junger Edelmann / der nun allen tag zu der heyligen Ehe greiffen moecht / habe E. E. ich disz buechlin zugeschriben / vnd in ewerm namen lassen auszgen / alsz der jr von eym herlichen vnd Edeln stam geboren / aller ehr vnd tugend geneygt seid / dass ewer Vatter eyn Erbmarschalck zu Hessen / vund ewer Mutter seliger gedechtnisz des Edlen vnd Ernuesten teuwern mans Juncker Hartumts [! Hartmuts] von Cronburg / meines lieben Junckern / schwester gewest ist.

Bitte E. E. dissen meinen geringen diendst vund ehrbietung für gut zu nehmen / vnd euch meinen lieben Vatter her Tilman ewern Pastor zu Engelrode beuollen lassen sein. Hie

[1]) Die Angabe ſtimmt nicht; Barbaro verfaßte die Schrift de re uxoria 1415.

nit befelle E. E. ich vnserm lieben Herrn Gott. Datum VIII Lauentii Anno Domini MDXXXIIII.

E. E.

Untertheniger

Erasmus Alberus / pastor zu Sprendenlingen in der drei Eych.

Von den fünf ersten Kapiteln teile ich hier die Überschriften nit, so daß man sich daraus ein Bild von dem ganzen Inhalt er Schrift machen kann:

as Erst Capitel Was die Ehe sei / vnd was sie guts mit sich bringe.

as andre Capitel Wie eyn weib geschickt sein soll, die eyner zu der ehe nemen will / wie alt / vnd was sie dem Man zubringen soll.

as dritte Capitel Von dem kosten / vnd gebreng auff der hochzeitt.

as viert Capitel Von dreien Tugenden des weibs. Drei stücke sind / darnach sich das weib halten soll / Das erste / das sie den man lieb vnnd werd habe / das ander / das sie züchtig vnd syttig / das dritte / das sie eyne fleissige hauszhalterinne sei.

as fünfft Capitel Von der kleydung vnd schmueck des weibs.

Ich gehe nunmehr dazu über, das sechste Kapitel vollständig itzuteilen:

Das sechste Capitel.

Wie man Kinder ziehen soll.

Wenn es nun mit dem hauszhalten alles recht zugehet / musz man dannoch für allen dingen zusehen / wie die inder wol erzogen werden. Daruff soll man viel groessern isz wenden / dann wie man grossen reichtumb zusamen inge. Dann die eltern soellen nit gedencken / das damit n kindern gnnug geschehen sei / das sie von jhn geborn / ler das sie den kindern viel guts samlen / sonder wann sie e kinder nit wol ziehen / vnd zur tugend gewehnen / so der reichtumb jhr strick / gifft / vnnd todt / wie das den men kindern besser were / das sie nie geboren weren. Ehe nn ich aber dauon sage / wie man kinder vnterweisen lle / mus ich zuuor eyn wenig anzeygen / wie die weiber mit n vnmündigen / seugenden kindern vmbgehen sollen. Wir nen / das schier kein vnuernunfftig thier ist / das nit sonrliche sorge vnd liebe tregt gegen seine jungen / vnd neret

dieselbige mit allen fleisz. Darumb sollen die müter auch sorge für ihre kinder haben / das sie wol gehalten werden / sollen sie selbst seugen / es sei dann sach das sie es in keynen weg kunden thun / wie es dann wol geschehen kan. Muessen sie aber jhren kindern andere seugerinne bestellen / so soelle sie viel vmbsehen nach erbaren / frommen / zarten weibern / uff das den kindern keyn boese art von boesen / gifftigen weibern kleibe / denn es artet sich gern nach der milich die sie saugen. Wie auch die Dido zu dem Eneas sagt (wie Vergilius schreibt) da sie jhn eynen unbarmhertzigen / steynharten man schalte / sprach sie Hircane admorunt vbera tigris / dz ist / die greuliche thir Tigres aus Hircania haben dich geseuget. Darumb sollen die seugerinnen fein / geschickte Weiber am leib / glidern / vnd vernunfft / nit truncken sein / nit eygensinnig / bitter etc. sonder sittig / züchtig / gesund / wolberedt etc. Darnach alsbaldt die kinder ettlicher massen verstendig werden / vnd anheben zu reden / von stunden an soellen sie die muetter anhalten / vnd gewehnen / das sie betten lernen / vnd Gott wissen zu nennen / Gott anruffen durch Jesum Christum. Da soellen die muetter die kinder fein leren das sie Gott darumb dancken / das sie vff erdreich geboren / vnd in dem namen des vatters / vnd des sones / vnd des heyligen geysts geteufft sind / vnd das sie abens vnd morgens beten vnd for dem tisch / da sol man sie darnach die zehen gebot / den glauben leren / Item feine mores gegen den leuten / wie sie die leut mit vffrichtigem freundlichem angesicht / vnd nitt stoerrig ansehen / wie sie soellen das paretlin[1]) abziehen / vnd sich neygen / Item wenn man den namen Christus nenet / das sie sich demuetiglich neygen / Ettliche leren jhre kinder wie sie soellen die pfaffen verachten vnd nachschreien wolff wolff / metzger metzger etc. dz ist eyn guter anfang zum vffrur / die das thun / die sind gewis nit Gottfurchtig leutte / sonder hassen beide Gotts wort / vnd jhrer kinder heyl vnd alle erbarkeyt. Es ist genug / das man die kinder lere / wie sie sollen recht Christlich zum heyligen Sacrament gehen / pfaffen zu schelten gehoert weder den kindern / noch den Eltern zu. Ettliche woellen die pfaffen greulich erhalten vmb des miszbrauchs willen des Sacraments, vnd sie halten selbst nichts vom Sacrament: vnd sind Zwinglisch / dz ist aber / als wenn Pilatus Herodem wolt schelten / oder Hannas den Kaiphas / so sie doch all sampt feinde Christo sind. Item man soll den kindern nit

[1]) Kleines Barett, urſprünglich die Kopfbedeckung der Geiſtlichen und Doktoren: Heyne, Deutſches Wörterbuch, I, 284.

ein zu trincken geben / viel weniger lasz man sie truncken
erden / Man sol acht vff sie haben das sie nit schweren
nd fluchen etc. Die eltern soellen sich aber auch hueten
ner voll sauffen / schweren / fluechen / vnd schampern [1]) worttn /
ff das die Kinder soelchs nit von jhn lernen / fuer solche
rgernis werden die eltern Got müssen rechenschafft geben / vnd
st doch leider itzt also gemeyn das voll sauffen / schamper wort
eden / so vnuerschampt heraus / on alle schew schweren / das
it wunder were / das Gott weder korn noch wein mehr waschen
wachsen] liesz. Dann alles was Gott jhe fuer vns arme sünder
urch Christum gethan hat / das ist in uns alles keyn danck
ner / sonder vns nur vrsach worden dadurch zu schweren.
hristus leiden / sterben / fuenff wunden / marter die braucht
an nun nit mehr zu vnser selen seligkeyt / sonder nur zum
chweren / Gottes marter / Gottes wunden soll so fein lauten / vnd
ie rede schmücken also das welcher nit also schweren kann / den
elt man fuer eyn hempeler. Die tauff und Sacrament braucht
an auch nur zum schweren / vnd fluchen / Ja viel verwerffens
ar / achten weder tauff noch Sacrament noch Gott selbst / vnd
t warlich vffs höhest komen. Es musz nun brechen / vnd
it disser verzweiffelten Gotlosen / vndanckbare welt eyn greu-
ch / erschrecklich ende haben. Christus vnd die Aposteln haben
on disen Zeitten viel gesagt / aber so weitleuffig von disen
reueln zu reden hatte ich mir nit fuer genumen. Will nun
eitter erzelen die stück / damit man die kinder vnterweisen
oll. Man soll den kindern vntersagen / vnd leren / das sie vff
r gassen züchtig gehen / niemand anbellen / niemand ver-
chten / niemand schelten / niemand vernahmen / niemand ver-
otten / niemand sein armut / oder seine eltern für sagen / das
e nit unuerschampt mit Geberden seien mit lachen / reden etc.
nd wann sie ettwas schampers hoeren schwetzen / das sie nit
rzu lachen / als ob sie eyn gefallens daran haben / sonder das
ngesicht mit zuechten abwenden / vnd bei seit ghen / vnd sonder-
h sol man acht vff sie haben / dz sie nit lern liegen. Vnnd
o eyn kind vff eyner luegen erfundeu wird / das man es jhm
t schencke / vff das es dran gedencke. Das groessiste laster
i den Perser war liegen / nach dem vndankbarkeyt / die zwei
ster strafft man ser greulich vnd hart wie Herodotus schreibt.
nd sind auch dannoch furwar zwey heszliche / schendliche
ster / die wol straffens werd sind / on zweiffel ob sie schon
n den menschen vorgestrafft bleiben Gott straffen werde. Man
l aber die Kinder nit mit feusten schlagen / wider den kopff / mit
gestimm vnd bollrichten [2]) worten vnd vnsynnigen geschrei / mit

[1]) ſchandbaren, ſchändlichen.
[2]) polternden, zu bollern=poltern; Grimm, Deutſches Wörterbuch, II. 233.

vnuernunfft / sonder / wie Salomon sagt / mit der rueten. Z
der Zeit / als ich in die schul gienge / habe ich offt gesehen / wi
man so greulich mit den armen kindern vmgienge / da sties ma
jhn die Koepff wider die wende / vnd zwar man hat mirs auc
nit gespart. Ich war acht iar alt / da vberkame ich eyn schu
meyster zu Nidd / wann der voll weins / ia voll teuffel war / d
zoge er mich schlaffend vom strosack daruff ich schlieffe / vn
name mich bei den fuessen / vnd zoge mich vmbher vff vnd ab / a
were ich eyn pflug / das mir das haupt vff der erden hernac
geschlept / vil püffe leiden must. Darnach fing er eyn and
spill mit mir an / da nam er eyn stange / vnd zwang mich / da
ich hinauff klimmen must / darnach lies er die stang aus d
hand ghen / vnd mit mir zu boden fallen / das solt gute ingeni
machen zuletzt name er mich / vnd sties mich in eyn sack / vn
hienge mich zum fenster hinaus / wann ich dann schri da hoe
mich eyn priester freilich ein frommer man der rieffe meine
tollen schulmeister zu / vnd sprach du nar / was treibestu m
dem kinde etc. Nit mer will ich erzelen / fuer solchen schelme
stuecken sollen sich die hueten die mit kindern vmbghen. S
fein wart ich aber vnderwisen / dz ich / da ich XIIII iar a
war / nit ein nomen kunt declinirn. Man sol die kinder auc
nit zu hart anhalten / sonder nach gelerter lection auch spile
lassen / zuchtig kinderspill / darus keyn fahr entstehet. Iter
man soll sie leren / wann sie bei den leuten sind / das sie sti
vnd nit schwetzig seien / vnd nit reden / man frage sie dann / vn
das sie kurtzlich vnd zuchtig antworten. Item die eltern solle
die kinder inn die kirchen schicken / das sie den Catechismun
lernen / da man frag vnd antwort hoeret vnter den kindern / welche
aber leider noch an viel vnd wenigen orten geschieht / dann di
papisten bleiben papisten / so schaffen die schwermer nit guts / vn
farn also mit den leuten / dz sie Turckisch werden / so sind wi
andern Ewangelische / faule gesellen / wie wir uns aber fur Got
entschuldigen woellen / oder kuenden / weysz ich nit / dz weis
ich wol fuer mich das ichs nit getraue zu verantworten / J
ehe dann ich den Catechismum vnterwegen lisse / ich wolt eh
die predigt fuer die alten lassen fallen / Ich hab wol erfahre
wz sie beyde fuer nutzen schaffen / Ich will hie bei auch ey
wenig schreiben wie Edeleut jhre kinder ziehen sollen / dann di
sind vnser heupter / so andern leuten sollen gute exemp
geben / jhre kinder zu ziehen. Dann wo sich der Adel n
tugend vnd erbarkeyt nit ziert / so ist es mer eyn vnadel v
des Adels schmach. Adel kumpt her vom Adler / wie d
Adler vber alle voegel ist / also soll der Adel den gemeyn
man vbertreffen / nit mit vntugend (dann das ist keyn kun
sonder mit tugend. Darumb soll man der Edelleut / oder sur

treflicher leut kinder vnterweisen / vnd vermanen / das sie die ehr / vnd grossen namen / so sie von jhren eltern her haben / durch jhre vntugend vnd buebisch wesen nit vertunckeln vnd schenden. Die da von trefflichen leuten herkommen die werden gern herfuer gezogen / vmb jhres ehrlichen herkommens willn. Wenn sie aber jhrn eygen adel nit helffen ehren / vnd durch jhre tugend hoeher bringen / wozu soll man sie dann kuenden brauchen ob man sie schon gern herfuer ziehen wolt? Deshalb so jhre eltern treffliche leute gewest sein / so die kinder ehrlicher leben sollen also wird jhr ehre zwifach vnnd soll wie gleich jhr angeborner Adel zum Adel / das ist / zur tugend reitzen / vnd treiben. Vnd gleich wie die kriegsleute / so in kriegen ehr eingelegt haben darnach desto luestiger vnd geneygter sind mehr ehr einzulegen / Also soellen die Edlen vnd trefflichen leut kinder hinder sich gedencken / an jhr edels herkommen / an die tugend / daher ihre Eltern den Adel vberkommen haben vnnd den selbigen edelen namen helffen noch edler machen. Wir lesen von vielen / die fuer jhr vatterland gestorben sind / vff das sie jhrer ehr vnnd ampt genug theten / vnnd zugleich jhren kindern / eyn herlich patrimonium / das ist / soelche erlich / adelich thaten / vnd gut gedechtnis / verliessen. Zu Athen ernert man von der statt gelt derselben kinder / so fuer jhr vatterland gestorben waren. Vnnd zu Rom stellet man denselbigen zu ehren eyn sewl [1]) offentlich vff den marckt / dauon jhre kinder gwise ehr hatten / vnd dadurch wurden nit alleyn jhre kinder / sondern auch ander leut gereytzt / ehr einzulegen. Vnd wie wol die ehr nach der tugend folgt / vnd nit auspleibt / so soellen wir Christen doch nit / vmb zeitliche rhums willn an die Heyden sonder an Gottes forcht / vmb seines heyligen wortsbefehls / vnd wolgefallens willn thun / was recht vnd ehrlich ist.

Der erste gradus aber zur tugend zu kommen / ist das man die kinder mit ehrlichen / gelerten preceptoribus versehe / so kan man sie darnach brauchen zu allen guten dingen / vnd tapffern sachen da werden luminaria mundi aus / sonst bleiben sie stöck / vnnd klötzer die nihts mehr wissen / dann marter / leiden / sacrament etc. schweren / vnd sich voll weins sauffen / hurerei treiben / schampere worte reden / vnd yederman woellen mutwilliglich vbergeben etc. ia dz soll als dann Adel heyssen / ia wol Adel. hie merck diesen feinen vers: Dum tener est gnatus / generosos instrue mores.

Die weil der Son ist jung vnnd zart
So unterweisz die gute art.

Es ist aber eyn greulich plag / das so gar niemand darnach fraget / ob seine kinder ettwas lernen / oder nit / vnd wo die

[1]) Säule.

Oberkeyt nit darin sihet / vnd treibt die vndersassen darzu / das sie muessen kindern zur schul lassen ghen / so werden wir uber sechs iar nitt viel pfarn hern / prediger / schreiber etc. haben / vnd wird aus dem deudschen land eyn Barbarei / oder Turckei werden. Wie kuendten wir aber vnserm aller bittersten feind dem teuffel / nit groessere freundschafft vnd hoehern dienst erzeygen / dann das wir vns / vnd vnsere kinder jhm also willig lich opffern vnd Got also danken / das er vns deudschen ietzt fuer allen voelckern sein herrliches Euangelium gegeben hat. Was vor zeitten die Juden / was vor zeitten die Griechen / was vor zeitten die Römer hatten / das haben wir itzt vnd hat vns Gott erhoben / wie Capernaum etc. wenn wir jhm aber noch nit anders dancken / denn biszher / so wird gewisslich der Fluch vber vns auch nit aus bleiben / der vber Capernaum gegangen ist. Wie Christus sagt / du bist erhaben bis an den himmel / du wirst bis in die helle hinnunter gestossen werden. Vnd dieweil ia der gemeyne hauff nit fürt will / vnd seinen iamer nit bedencken kann / noch wil / woelt Gott das es doch Fürsten vnd hern bedachten vnd zu hertzen nehmen / kan eyn Herr ein stat oder dorff setzen das sie eyn summa gelts muessen geben / oder zwingen / das sie sonst muessen dienen mit leib vnnd gut / warumb solt er nit auch kuenden stetde vnd doerffer setzen das eyn iegliche / eyn anzahl kinder zur schull must lassen ghen / da muest vmb dere willen / so arm sind eyn iglich stat vnnd dorff geschetzt werden / davon man die kinder studiern liesz / ach lieber Gott / es were doch eyn geringe schetzung / ob eyn Burger oder Bawer jaerlich eyn batzen / zwen / oder drei gebe / Sie versauffen vnnd verspilen offt in eyner zech mehr / Ja man muest sie junckern heyssen / musz doch eyn Burger oder Bawer leiden / wann jhm haus vnd alles verbrennt / oder ein kueh oder pfert stirbt / warumb wolt er dann nit eyn soelchen geringen schaden leiden? Ist es anders eyn schade zu nemen / vnnd nit vil mehr eyn aller grösztcr nutz des gantzen landes / das heisst recht arme selen aus dem fegfewer erloesen / das hiesz gebt zum Baw / das es euch nimmer geraw / Wir gedencken aber nun nit mer daran / wie vill wir vor zeitten fuer ablas / messen vnd vigilien etc. geben haben / davon wir erloest sein / dz ist nun alls vergessen / darumb schickt vns auch Gott die schwermer vnnd widerteuffer zu / die die gantze heuser fressen / ia die leute in alles unglück füren / zu lon das wir jm nit dancken / Dan wenn man die Bawrn vermanet das sie kinder studirn lassen / so antwortten sie / mein son sol lernen / was ich gelernet habe / dz sol wol geantwort heyssen / was ligt soelchen Bawern daran / ob Euangelium vnd alle freie kunst vntergehn. Redet man mit eynem Burger / das er auch kinder studiern

sse / so antwort er / wann mein son eynen namen schreiben nd lesen kan / so kan er genug / ich wil keyn doctores ausz m machen / darnach will ich jhn vffsetzen / vnd soll das hand- erck lernen etc. vnd geschehe solchem toelpel vatter recht / das nan seinen son auch nichts mer leret / dann eynen namen chreiben vnd lesen / der selb name aber musz heissen Esel / der vere gut zu schreiben vnnd lesen. Oder sprechen also / ich wil neynen son lassen rechnen leren / vnnd darnach zum kauffman hun gon Babilonien / vnd wann sich schon solche Burger lassen berreden / dz sie jhre kinder latein leren lassen vnd nun die inder zimlichermassen decliniern so nimpt sie der filtz wider sz der schul / vnd musz solche arbeyt des schulmeysters alle erloren sein / das hatte mich offt verdrossen / als ich eyn schul- neyster war / dann sie thun eben / als eyner der ein baw im rund anhebt / vnd lest darnach den stumpff also sten oder awet eyn heymlich gemach druff / da muesten die Herrn da in / vnd sagen / neyn Bawer oder Burger / du musts mit deinen ndern nit machen wie dich gelüstet / aber niemand siehet arein / des gleichen wenn man mit dem Edelmann redet / das seine kinder studieren lasse / geredt es wol / so lest er sie m wenig a b c leren / vnnd flugs aus der schul / da hebt ch dann an eyn vollsauffens / schweren fünffwundeu / sacra- ent / Gotts tauff etc. wenn sein son reitten / vnd eym guten selln bescheyd thun / vnd eyn masz weins vff ein trunck ausz- ncken kan / vnd dz schwerdt stürtzen / Lieber las mir eyner auch studiert heyssen / wann er so vil kan / so kan er gnug d nur leider zu vil / Darumb musz deudsch land eyn Barbarei ler Turckei werden wo nit die Oberkeyt vnd fromme patres triae drein sehen / denn wenn die gute freien kuenst vnter- n / so trifft sie dz vnglück mit an wie der vers lautet.

Nam tua res agitur / paries cum proximus ardet / das ist

Es ist dir nach genug / glaub mir
Wann deines Nachbars wand an dir
Hebt an zu brennen / darumb sei
Sorgfeltig / vnd nit allzu frei.

enn wenn Herrn vnd Fürsten nit druber halten das man ge- rte leute vnd gute Lerer im land habe / so muessen sie eynen ngehorsamen tollen pobel leiden / vnd werden leute darus wie an gemalet findt / da eyner eyn hals hatt als eyn kopff / wie n saw / eyn bauch / wie eyn sackpfeiff etc. Gott hat auch t im synn das er woelle glueck vnd heyll geben dem lande lchs nit die gute kunst vnd lere hegt vnd in eren helt. Ich l ietz zum beschlusz [1]) fur andern Fursten zum exempel dar-

[1]) Im folgenden ſtimmt Alberus eine begeiſterte Lobrede auf die Segnungen der Reformation an, die mit dem eigentlichen Zwecke ſeiner Abhandlung,

stellen die fromme Loebliche Curfursten zn sachsen / Hertzo Friderich vnd Hertzog Hansen beyde seliger vnd hoch loebliche gedechtnis / vnd ietz Hertzog Hans Friderich den vns Gott lan leben lasz. Lieber denck im doch eyner nach / was fuer schaden hats jhrem land bracht / dz sie gute / freie kuenst geehrt haben von der zeit her / als Wittenberg vffkommen ist? hat Gott den frommen Fuersten / vnd jhrem land nit wol vnd reichlich gelonet / das sie eyn fein / stilles / fridsams wesen haben / als sessen sie im paradeisz / vnd hat sie wunderlich begabt mit seinem lieben / tewern vnd herlichen schatz des heyligen Euangelii? das grosz vnd hell licht ist bei jhnen vffgegangen / vnd hatt sie Got so fein bisher behuetet da jhn Baepst / Koenige / Fuersten / Bischeffe / Cardinael / Graffen / Edelleut / Stedte / Burger / Bawer / Pfaffen / Münche vnd alles zuwider war vffs aller greulichst / Noch sitzen sie da in rosen / in gutem frieden / vnd regiment / vnd ist eyn fein land / reich von gelerten leuten / die das selb land zieren / wie die Edelsteyn / da leuchtet der tewer man D. Martinus Luther[1]) / wie der morgenstern fuer andern sternen clar / da leuchtet Philippus Melanchton eyn kron des lands / da der fromme / holdselige Spalatinus / Pomeramus / Justus Janas [Jonas] zumal feine maenner da der weydelich doctor Caspar creutziger welcher eyn ander Philippus ist / da Justus Moenius ein rechter Christofferus wie kleyn er ist / vnd sicht vber ausz scharff vnd wol / wie bloede augen er hat / da Miconius / da m. Vitus / Diedrich von Nuernberg / Michel Celius Conradus Coreatus etc. Ich kan sie aber nit alle nennen / denn ich kenne sie nit alle / es sind noch wol etlich hundert feiner lichter / so ehe lenger ehe klarer leuchten / dz freilich keyn land vff erden ist / da zugleich das Euangelium / vnd gute / freie künst reichlicher vnd herrlicher leuchten / als in dem Churfurstenthum zu Sachchsen [Sachsen] / das es gleich schimmert von gelerten vnd frommen leuten. Ja so hell vnd clar leuchtet das Churfurstenthumb / dz auch viel andere lande vnd Stedte von dem Sachsieschen / oder Wittenbergischen liecht erleuchtet werden. Vnnd dieweil ich so froelich bin vber disem froelichen liecht so mus ich auch der selben ettliche feine maenner vnd liechter nahmen hieher schreiben / die von dem Wittenberger liech

---

der Kindererziehung kaum noch etwas zu tun hat; an kräftigen Seitenhiebe auf die katholische Kirche und die Gegner Luthers, besonders Zwingli, d „Schwermer" und die Wiedertäufer, fehlt es natürlich auch hier nicht.

[1]) Es hat wenig Zweck, hier nähere biographische und literarische Angab über die im folgenden genannten Reformatoren zu machen; Herzogs Realenz klopädie wird jeden gewünschten Aufschluß geben, z. B. über J. Jonas (ni Janas): IX³, 1901 S. 341; über den bereits oben erwähnten J. Menius: XI 1903 S. 577; J. Brenz, außer den Darstellungen der Geschichte der Pädagog z. B. Ziegler, a. a. O. S. 94, III³, 1897 S. 375; auch Allg. Deutsche Biogr. I. 31

eüchtet sind / vnnd beyde bonas litteras vnd Euangelium mit
ıssem fleisz vnd lob helffen leren / denn ich musz dem Chur-
ɜstenthumb mein leben lang hold sein / dieweil ich daselbst
ıer guts vberkummen hab / dann wann mir eyner eyn kayser-
ımb schencket / nemlich / wie ich solle saelig werden ewig-
ı / das habe ich zu Wittenberg gelernt / vnd bin so hertzlich
w druber / dz ich von der greulichen Bapsts lere erloesst bin.
hatt Schwebischen Hall eynen auszbuendigen gelaerten / from-
ɜn prediger Hern Johannem Brentium / was der schreibt / das
doch ser troestlich / vnd lieblich zu lesen etc. Da ist zu
oltzbach der treue prediger Andreas althammer / der ernst-
fftig vnd aller heuchelei feind / Magister Erhardus Schueff zu
ırpurg / vnd daselbst / magister Adam Craff von fulda beyde
ɜine lieben Hern vnd freunde / die wider die schwermer treu-
h gefochten haben / da magister Nicolaus Maurus / mein lieber
re vnd freund / welchen ich pflege zu nenen doctum / pru-
ıtem / integrum. Da der tewer Andreas Osiander sampt seinen
tpredigern in der loeblichen feinen stat Nornberg. Da magister
ıannes Cellarius zu Bautzen / vnd sein geselle / der fromme
ulus der Wenden prediger. Wo bleibt noch doctor Speratus /
banus Regius / Mathias Alberus zu Reudlingen / Caspar Hu-
ɜinus / Vincentius Obsopoeus / Antonius Coruinus / Conradus
inger zu Cassel / etc. All zu nennen weysz ich nit / sind mir
ch nit alle bekannt. Man sihet auch / wo Wittenberger lerer
ıd dz daselbst eyn fein loeblich regiment / vnd zuchtig volck
/ dagegen wo schwermer hauszhalten / da richten sie nichts
ts ausz / vnd machen eyn leichtfertig boesz volck / achten
yner oberkeyt / Ja die oberkeyt darf nit hoeher sehen / dann
woellen / verlassen sich vff den tollen auffrurischen popel /
das ignobile vulgus / vnd fürn die Hern / wie eyn metzger
n kalb an eyn seil / vnd sind voll müntzers[1]) vnd auffrurs /
ɜich wie eynmal eyn schwermer prediger sich hoeren liesz / da
von eynem wittenberger hoeret sagen / der da kommen
lt / sprach er / wo er vns nit gefelt / so woelln wir eyn vffrur
ıchen / da guckstu daher fuer teüffel? Es must sich auch
r wittenberger prediger darnach wider packen / da er her
mmen war. Item man sihet wol / wie sie zu Münster itzund
ıuszhalten / dann sie künden von jhres vatters art nit lassen /
r ist eyn lügener vnnd moerder. Also bracht Thmas [Thomas]
intzer fünfftausent vmbs leben / Straus der bildt sturmer / auch
liche in doeringen. Bei dem Zwingli bleiben auch fünfftausent.
ie vil bleiben in frankenland / Elsas / etc. alle durch die
ıwermer verfurt / dan sie woeltens alle weit besser machen

[1]) Anſpielung auf den weiter unten erwähnten Thomas Münzer.

weder D. Martin Luther / wie sprach Ecolampadius zu Margpurg das Euangelium würde keynen fürgang haben / wo man nit mit der faust darzu thet? Vnnd wo redt man hoehnlicher vom keiser / on bei den schwermern? vnd ist dannoch der Keyser vnser hoechst oberkeyt von Gott gegeben / vnd soellten sie rasend vnd vnsinnig werden / Darumb hab ich recht gesagt / wo nit wittenberger prediger sindt sonder schwermer / da richten sie nichts guts aus / vnd gleich wie sie lecherlich vnd schendlich von den Sacramenten reden / also achten sie auch der oberkeyt nichts / vnnd wie soll eyner die oberkeyt ehren / der noch Gott nichts fraget? drumb sehen sich die Herrn / vnd stedte für / nit alleyn zu den wider teuffern / welche jhr ding zu grob machen / sonder auch fur den zwinglischen / welche sich wol annemen als seien sie mit den widerteuffern nit dran / vnd widerteuffer gleichwol nit / aber gewisslich sindt sie nit fern von jhrer opinion vnd achten der oberkeyt so viel als die widerteuffer / vnd was die widerteuffer zu viel tauffen / dz tauffen diese zu wenig / lassen die kindlein gewickelt / vnd sprengen nur eyn wenig wasser uff das haupt / zeygen damit an das sie lieber nit tauffen wollten dann sie halten von dem articul nichts Confiteor unum baptisma in remissionem pecratorum etc. Aber ad propositum tibi solche vberschwenglich gros gnaden hat Gott dem Churfurstenthumb zu sachsen gegeben / also hat Gott das land gesegnet / dz iederman jhrer geniessen kan. So vil hatt es jhnen geschadet / das sie gute kunst ehrlich halten / dann dauon sind sie nit arm worden das sie ierlich eyn grossen summa gelds vff gelaerte leute wenden / dann wer dazu gibt / der dencke nit / das er arm werde / sonder der soll arm vnd zernicht werden / der sein land lest wuest vnd ein Barbarei darus werden. Gott helffe vns / dz wir ernstlicher zur sachen thuen / vff dz vns vnsere vndanckbarkeyt noch nit geschehe wie den Juden / Griechen / vnd Roemern geschehen ist / welche alle Christum / guete ler / vnd regiment verloren haben / vnd sind nun die Juden an Gott vnd policei / vnd ist das verflucht buch Thalmut jhr Gott vnd alles Asia vnd Grecia vnd andere koenigreich haben weder Gotts wort / Sacrament noch tauffe / weder gute freien künst noch policei / vnd denen vor zeitten S. Paulus geprediget hatt / wissen nun nit mehr / was Paulus fuer eyn ding sei / sunder der grimmige Mahomet ist jhr Paulus / vnd der schendlich Alcoran jhr Christus vnd der wuest Türck jhre policei. Die Roemer vnd wir selbst hatten den Bapst den irdischen Gott an Christus stad / vnd der Bapst war selbst die hoeheste oberkeyt vber kayser koenig / welt vnd hell / auch himel darzu / vnd Domini Secure Thomas von Aquin etc. waren vnser Paulus vnd Apostelln / an stat Ciceronis etc. hatten wir / Es tu scholaris / Casualia vnd tem-

poralia / doctrinale altum etc. Das heyst ia wol gestrafft / woellen wir nun nach nit witzig werden / So widerfert vns billich darnach wir ringen. Nun aber haben wir vnsz / von Gotts gnaden / fein wider erholet / das wir das reyn Euangelium / vnd bonas literas so fein haben / das ich nit weisz wie wirs feiner haben kündten. Gott helffe vnsz dz wirs behalten. Amen.

Getruckt zu Hagnaw / Durch
Valentinum Kobian.

Als ich mich entschloß, Alberus' Abhandlung über die Kindererziehung im sechsten Kapitel seines „Buches der Ehe", die bisher in pädagogischen und in anderen Kreisen, soviel ich wenigstens sehen kann,[1]) noch gar nicht beachtet worden ist, durch einen Neudruck zugänglich zu machen, leitete mich nicht die Absicht, die Zahl der Pädagogen des Reformationszeitalters um einen weiteren Namen zu vermehren. Aber ich empfand es als ein Unrecht, daß die trefflichen, in vieler Beziehung noch heute beherzigenswerten pädagogischen Gedanken, die Alberus ausspricht, noch länger vergessen und verborgen bleiben sollten, und ich hielt dafür, daß sie einer Veröffentlichung mindestens ebenso wert und würdig seien, wie manches andere, was die gelehrte Forschung auf dem Gebiete des Erziehungs- und Schulwesens in den letzten Jahren an das Tageslicht gebracht hat.

Um so eher aber verdient Alberus' Aufsatz „Wie man Kinder ziehen soll" der Vergessenheit entrissen zu werden, als uns hier die Anschauungen eines italienischen humanistischen Pädagogen aus dem Anfange des 15. Jahrhunderts in neuem Gewande und in zeitgemäßer Umgestaltung und Anpassung an das, was das Herz des Erasmus Alberus erfüllte und bekümmerte, entgegentreten. Denn höher als die allgemein-pädagogischen Ausführungen schätze ich die beweglichen Klagen, die Alberus anstimmt, besonders über die Gleichgültigkeit, die zu seiner Zeit alle Stände, der Adel, die Bürger und die Bauern, der Bildung und dem Unterrichte entgegensetzten. In diesen Abschnitten seiner Abhandlung möchte ich ihren besonderen Wert für die Geschichte der Pädagogik erblicken, ohne daß ich damit den übrigen Teilen ihre Bedeutung absprechen wollte. Mag auch, namentlich gegen den Schluß hin, das religiös-polemische Element zu sehr überwiegen, so bildet doch Erasmus Alberus' gedankenreicher, in anziehender Form geschriebener Aufsatz einen schätzenswerten Beitrag

[1]) Der von Kolde in Herzogs Realenzyklopädie I³, 1896 S. 287 erwähnte, sich auch mit Alberus' „Buch der Ehe" beschäftigende Aufsatz von Kawerau, Die Reformation und die Ehe (Schriften des Vereins f. Reformationsgeschichte Nr. 39 S. 77. 100) war mir leider bis jetzt noch nicht zugänglich.

zur Geschichte der pädagogischen Ansichten und Bestrebungen in Reformationszeitalter, der seinen eigentümlichen Reiz dadurch erhält, daß sich hier die Pädagogik eines der älteren italienischen Humanisten, Franz Barbaro, mit den Anschauungen eines deutschen Reformators zu einer seltsamen, in der Geschichte der Pädagogik wohl einzig dastehenden Mischung vereinigt hat.

Behandlung der Gedichte, ein Mittel zur künstlerischen Erziehung.

Konferenzvortrag von **G. Brandstätter**, Hauptlehrer in Hechtsheim bei Mainz.

Gegenüber der alten Lernschule war es ein Riesenfortschritt nicht nur auf dem Gebiete des gesamten Schulwesens, sondern unserer kulturellen Entwicklung überhaupt, als mit dem Eindringen der Pestalozzischen Ideen die Kraftentwicklung und die Entfaltung aller im Menschen ruhenden Anlagen zum obersten Unterrichtsgrundsatz erhoben wurden. Dieses Prinzip der Kraftentwicklung, das unter den vielen Jüngern des Züricher Meisters besonders in Diesterweg einen hervorragenden Vertreter und einflußreichen Förderer fand, erzeugte allenthalben neues, frisches Leben. Man rief die Schar der Kleinen nicht mehr zur Schule, um ihnen bloß die wichtigsten praktischen Kenntnisse fürs Leben mitzugeben, sondern man suchte alle in dem Kinde schlummernden Kräfte zu wecken und so zur Entfaltung zu bringen, daß ihm später ein ausführlicher Gebrauch derselben ermöglicht werden konnte. Eine solche allseitige Einwirkung war durch Vermittlung von Kenntnissen allein nicht denkbar, es mußte die erziehliche Einwirkung hinzutreten, die Lernschule mußte zur Erziehungsschule werden, wollte sie sich dem neuen, hochgesteckten Ziele nähern. „Wenn die Könige bauen, haben die Kärrner zu tun;" es bedurfte der pädagogischen Kleinarbeit mehr als eines halben Jahrhunderts, bis der längst anerkannte Grundsatz, daß Erziehung und Unterricht den ganzen Menschen, alle Seiten seines Wesens umfassen müssen, volle praktische Geltung fand. Immer wieder tauchten neue Männer der Theorie und Praxis auf, die gefunden hatten, daß irgendein verborgener Winkel des Menschengeistes bei der seitherigen Erziehungs- und Unterrichtsarbeit vernachlässigt worden sei, immer neue Steine wurden zum Auf- und Ausbau der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften herbeigeschleppt. Vieles zwar, was uns im verflossenen Jahrhundert als neues Heilmittel angepriesen wurde

erwies sich als eitel glänzender Schein, als Flittergold, aber das Streben in seiner Gesamtheit hatte doch das Gute, daß es die Geister mächtig anregte, und im geistigen Kampfe, im Widerstreit der Meinungen, kam es fast stets zu einer Läuterung und Klärung.

So trat vor kaum mehr als einem Jahrzehnt eine Gruppe von Schulmännern auf, die auf eine klaffende Lücke in unserem Erziehungswesen hinwiesen. Der Herd der neuen Bewegung war Hamburg, ihr Führer und streitbarster Vorkämpfer der frühere Lehrer, jetzige Schriftsteller Otto Ernst. Diese Männer entfalteten bald eine lebhafte Agitation und machten sofort in Hamburg zahlreiche Versuche, die aufgestellten Theorien in die Praxis umzusetzen. Nicht gering war der Vorwurf, den sie gegen die Schule erhoben, indem sie behaupteten, diese habe ganz wesentliche, hoher Entwicklung fähige Kräfte im Menschen vollständig verkümmern lassen. Gemeint waren die ästhetischen Anlagen, die, entfaltet, den Menschen auf eine höhere Stufe der Entwicklung heben, ihn zum Kunstgenuß befähigen, Freude an Natur und Kunst wecken und durch das Verlangen nach künstlerischen Genüssen die niederen Triebe und Begierden zurückdämmen sollten.

Die Bewegung ergriff bald die ganze pädagogische Welt und erhielt noch dadurch ein eigenartiges Gepräge, daß neben den Schulmännern produktive Künstler auf dem Kampfplatze erschienen und als Anwälte der künstlerischen Erziehung auftraten. Dadurch wurde der Propaganda für die Neuerung der Charakter eines internen Schulstreites genommen und die ganze gebildete Welt zur Teilnahme angeregt. Diese Betätigung der Nichtfachleute hatte sicherlich ihre gute Seite, denn zweifellos sieht der Außenstehende manche Schattenseite des Schulwesens klarer als der inmitten des Unterrichtsbetriebes stehende Praktiker, und manche Mängel und Verkehrtheiten der seitherigen Unterrichtsarbeit wurden durch Nichtpädagogen aufgedeckt, wie dies die Kunsterziehungstage zu Dresden und Weimar zur Genüge bewiesen haben. Andererseits darf aber nicht unbeachtet bleiben, daß Männer, deren ganzes Interesse für die Schule sich in einem einzigen Punkte konzentriert, in diesem Punkte weit über das Ziel hinausschießen und Forderungen stellen, deren Unerfüllbarkeit nur der Schulmann erkennt, da er allein mit den Schwierigkeiten der Übertragung in die Praxis vertraut ist. Wenn man deshalb jetzt in der Entwicklung der künstlerischen Anlagen das Universalmittel gegen alle Gebrechen und Schäden nicht nur der Schule, sondern der Menschheit überhaupt, erblickt, gilt es für den Schulmann, ruhig Blut zu bewahren, die gegebenen Anregungen und Vorschläge nach den Grundsätzen der Ethik und Psychologie eingehend zu prüfen, utopische Forderungen zurückzuweisen, das Brauchbare aber aufzugreifen und darnach Richtlinien für seine Berufsarbeit aufzustellen.

Zunächst drängt die Fundamentalfrage zu einer Beantwortung Ist die Entwicklung der künstlerischen Anlagen ein Ziel, das di moderne Erziehung aufstellen muß? — Die Frage kann mit einer bedingungslosen Ja! beantwortet werden. Sobald es außer Zweife ist, daß in der Seele des Kindes Anlagen zur künstlerischen Bildun schlummern, sobald außerdem feststeht, daß die Entfaltung diese Anlagen ein Mittel zur kulturellen Entwicklung des Einzelne wie der Gesamtheit werden kann — und weder das eine noc das andere wird man im Ernst bezweifeln wollen — ist es unab weisbare Pflicht der Erziehung und damit auch der Schule, Mitte und Wege zu suchen, die zu diesem Ziele führen. Die Möglichkei der Erreichung des Zieles können wir als etwas Selbstverständ liches ausschalten; denn die gegenteilige Annahme müßte in ihre Konsequenzen die Möglichkeit eines erzieherischen Einflusses über haupt negieren.

Bevor ich nun an die noch übrig bleibende Hauptarbeit, da Aufsuchen der zum Ziele führenden Mittel und Wege, herantrete will ich das Ziel selbst noch etwas näher präzisieren. Dies ist un so notwendiger, als gerade in bezug darauf noch irrige Meinunger verbreitet sind, die der guten Sache in hohem Grade schaden Vielfach wird nämlich das Ziel der künstlerischen Erziehung so aufgefaßt, als sollte die Schule die ihr anvertraute Jugend in die Elemente der Künste einführen und ihnen auf allen Gebieten der Kunst einige Fertigkeiten übermitteln, ähnlich etwa, wie die Töchter der gebildeten Stände in die Geheimnisse des Klavier- spiels und der Brandmalerei eingeführt werden.

Gegen eine solche „Kunsterziehung" mußten wir energisch Ein- spruch erheben; ich meine, in den letzten Jahren sind schon mehr als genug derartiger Forderungen an Schule und Lehrer heran- getreten, die Zeit und Interesse von der Hauptsache abgelenkt und eine Zersplitterung der Kräfte als bedrohliche Begleiterscheinung mit sich geführt haben. Jetzt gar noch Lehrer und Schüler im Gewande eines künstlerischen Dilettantismus einherwandeln zu sehen, das wäre zu ungeheuerlich, um im Ernste weiter erwogen zu werden. Man entgegne mir ja nicht, ich kämpfe gegen Wind- mühlen; in Weimar hat ein Referent allen Ernstes den Vorschlag gemacht, man solle die Aufsätze von Zeit zu Zeit in Versform anfertigen lassen. Ein Kommentar zu diesem Vorschlag ist wohl überflüssig; aber man sieht zu deutlich, wie sich in manchen Köpfen die Welt malt. —

Gegen eine solche Auffassung der Kunsterziehung kämpfen di Reformer selbst am schärfsten. Nicht künstlerischen Dilettantismus sondern Empfänglichkeit für die Werke der Kunst will die künstlerisch Erziehung wecken. Der heranwachsende Mensch soll befähigt werden teilzunehmen an dem Genuß der Schöpfungen unserer Künstler

daß die Offenbarungen des Schönen einen Widerhall in seinem Innern finden, ihn selbst erhebend über die Unerquicklichkeiten des Alltagsberufes, und edle, erhabene Regungen in ihm zeugend. Welchen außerordentlichen Einfluß die Kunst auf den ganzen Menschen auszuüben vermag, haben hervorragende Pädagogen nachgewiesen. Ich erinnere nur an Mittenzwey, Wilhelm Rein, Otto Lyon und Otto Ernst. Um vor falschen Wegen bewahrt zu bleiben, ist es nötig, das also gezeichnete eine und hauptsächliche Ziel der künstlerischen Erziehung, nämlich die Erziehung zu künstlerischer Genußfähigkeit, nicht zu künstlerischem Dilettantismus, stets im Auge zu behalten und sich nicht um Haaresbreite davon abdrängen zu lassen.

Denn das Ziel ist wesentlich mitbestimmend für die einzuschlagenden Mittel und Wege. Vor allen Dingen fällt damit die Einführung neuer Unterrichtsfächer weg, denen der praktische Schulmann mit vollem Recht mißtrauischen Blickes gegenüberstünde, da die ohnehin schon weit ausgedehnte Zersplitterung unserer Lehrpläne die Abzweigung eines neuen Unterrichtsgegenstandes nur schwer ertrüge. Weder in höheren noch in Volksschulen darf die Einführung einer neuen Disziplin, etwa eines Kunstunterrichtes, gefordert werden, und Otto Ernst schießt schon über das Ziel hinaus, wenn er der Kunsterziehung zuliebe die deutsche Literatur in den Mittelpunkt des ganzen Unterrichtsbetriebes rücken will. Die Erziehung zur Kunst soll nicht Disziplin, sondern Prinzip sein. Wie steht es nun aber mit der Anschaulichkeit, die man doch schon länger als ein Jahrhundert zum obersten Unterrichtsgrundsatz gestempelt hat? Diese soll nun durchaus nicht vom Throne gestürzt und durch das Kunstprinzip verdrängt werden; denn Anschaulichkeit und Kunstgemäßheit sind durchaus keine Gegensätze, sondern nur verschiedene Stufen, verschiedene Entwicklungsphasen derselben seelischen Erscheinung. Die wahre und höchste Kunst basiert auf Anschaulichkeit, und diese erfährt eine Erweiterung, ja eine Idealisierung durch die Kunstgemäßheit. Wenn wir also den Begriff der Anschaulichkeit in weiterem Sinne fassen und die künstlerische Plastik in seinen Inhalt aufnehmen, haben wir schon viel gewonnen, und wenn wir der im erweiterten Sinne aufgefaßten Anschaulichkeit bei unserem ganzen Unterrichtsbetrieb genügend Rechnung tragen, so schaffen wir, ohne uns mit Kunst im eigentlichen Sinne des Wortes zu befassen, schon brauchbare Bausteine für die Entwicklung der im Kinde schlummernden ästhetischen Anlagen. Die praktische Geltendmachung dieses Prinzips wird nicht ohne Einfluß auf Auswahl und Behandlung des Unterrichtsstoffes bleiben, und es wäre sicher keine undankbare Aufgabe, die Lehrgänge und Methoden nach der künstlerischen Seite hin mit kritischem Blick zu mustern. Denn jeder Unbefangene wird zugeben

müssen, daß dies seither gar nicht oder doch nur in ungenügendem Maße geschehen ist. „Es ist ungemein bezeichnend," sagt Otto Ernst, „daß wir in unseren pädagogischen Handbüchern und in unseren Seminarien immer von harmonischer Entwicklung der menschlichen Anlagen reden, dabei aber die ästhetischen Anlagen etwa mit so viel Respekt traktieren, als handle es sich um die Anlage zum Bauchreden oder zum Seiltanzen." Nur hüte man sich bei der Revisionsarbeit, ins gegenseitige Extrem zu verfallen und alles Heil von der Entwicklung der künstlerischen Anlagen zu erwarten. Maßhalten! muß man auch hier übereifrigen Reformern zurufen, die auf einmal alles umstürzen und die ganze Erziehungsarbeit einzig und allein in den Dienst der künstlerischen Erziehung stellen wollen.

Es ist selbstverständlich, daß durch das Prinzip der Kunsterziehung einzelne Unterrichtsgegenstände in besonderem Maße beeinflußt werden. Neben Zeichnen und Gesang ist es vor allem der deutsche Unterricht, der, von der künstlerischen Seite aus betrachtet, ein anderes Gepräge erhalten muß, und innerhalb des deutschen Unterrichtes ist es vor allem ein Zweig, die Behandlung der Gedichte, den wir für die Kunsterziehung als ein medium par excellence ansehen dürfen. Mit ihm wollen wir uns etwas näher befassen.

Der Unterricht im Deutschen.

Von seinen ersten Anfängen an bis zu seinem Ausbau für die moderne Schule war der Unterricht im Deutschen wenig geeignet, die Entwicklung der ästhetischen Anlagen im Menschen in günstigem Sinne zu beeinflussen. Schon die Tatsache, daß er jünger ist als der Unterricht in den fremden Sprachen und daß er naturgemäß Stoff und Methode von der vornehmeren älteren Schwester entlieh, spricht für seinen negativen ästhetischen Wert. Denn der ganze fremdsprachliche Unterricht, der sich in früherer Zeit auf die antiken Sprachen beschränkte, lag von Anfang an in den Fesseln der Abstraktion, die bei der Einführung des neusprachlichen und deutschen Unterrichts auch diese Gebiete wie mit eisernen Klammern umspannte. Von der gelehrten Sprachforschung der Germanisten auf den Universitätskathedern bis zum ersten Leseunterricht der ABC-Schützen war die abstrahierende, grammatisierende Methode unbeschränkte Herrscherin. Diese Abstraktion aber ist der Todfeind nicht nur jeder Anschaulichkeit, sondern vor allem auch jeder künstlerischen Auffassung, jeder Förderung der ästhetischen Anlagen im Menschen. Darum war es eine Kulturarbeit ersten Ranges, als die Gebrüder Grimm zunächst die Sprachforschung aus den Fesseln der Abstraktion befreiten und auf einer konkreten, der historischen Grundlage, aufbauten. Rudolf Hildebrand betrachtete es als seine

Lebensaufgabe, die Errungenschaften jener großen Forscher zu popularisieren und den höheren und niederen Schulen zugänglich zu machen. Erstaunlich war sein Einfluß auf die höheren Schulen; in 90 Proz. aller Bücher, die in den letzten 30 Jahren für den deutschen Unterricht der höheren Schulen geschrieben wurden, lassen sich Spuren seines Einflusses nachweisen. Weniger auffällig ist dies bei den Volksschulen. Dort war auch das abstrakte grammatische Prinzip nicht in solcher Starrheit zutage getreten, wie in den höheren Schulen, deren ganze Lehrtätigkeit im Banne des allbeherrschenden fremdsprachlichen Unterrichtes stand, und in denen der deutsche Unterricht vorwiegend durch Philologen erteilt wurde, die ganz in den Anschauungen der Allerweltsbeglückerin Grammatik aufgewachsen und vorgebildet waren. In den Volksschulen bildete die vorwiegend pädagogische (im Gegensatz zu der vorwiegend wissenschaftlichen der akademischen Lehrer) Vorbildung der Lehrer ein heilsames Gegengewicht gegen die gröbsten Auswüchse. Daß aber auch sie der Herrscherin Abstraktion ihre Opfer brachte, beweisen zur Genüge die Schulbücher sämtlicher Perioden des hinter uns liegenden Jahrhunderts. Einsichtige Schulmänner haben das zu jeder Zeit gefühlt und Abhilfe zu schaffen versucht. Die wiederholte fundamentale Umgestaltung der Lesebücher, die Bestrebungen Kellners und Ottos, die Bearbeitung deutscher Lesestücke von Kehr, waren einige unter den vielen Versuchen, den deutschen Unterricht aus der eisernen Umklammerung der Abstraktion zu befreien. Als Ersatz für den mangelnden Einfluß der fremden Sprachen stand dieser ein anderer, fast noch mächtigerer Verbündeter zur Seite. Das waren die Lesebücher mit ihren sogenannten moralischen Erzählungen. Man verstehe mich nicht falsch! Nichts liegt mir ferner, als die sittliche Erziehung zu vernachlässigen und ein Kunstideal an die Stelle des sittlichen Wollens zu setzen. Aber diese moralischen Erzählungen, wie sie sich von Rochows Kinderfreund wie eine ewige Krankheit bis auf die Lesebücher unserer Zeit fortschleppten, tragen wenig oder gar nichts zur Entwicklung des sittlichen Charakters bei; dafür haben sie in anderer Beziehung eminenten Schaden angerichtet. Die darin angeführten Aneiferungs- und Abschreckungsmuster sind nämlich alles andere, nur keine Menschen von Fleisch und Blut, keine Gestalten, die der Autor vor dem geistigen Auge des Schülers zu künstlerischen Gebilden formt und ihnen den Odem des Lebens einhaucht. Wesenlose Schemen, zerfließen sie bei der geringsten Berührung in eine chaotische Masse und lassen dem nach ihnen Greifenden außer der leeren Hand nur ein Gefühl des Mißbehagens zurück. Darum können sie auch niemals dem jugendlichen Geist, der ja so gerne formt und bildet, zur kräftigenden Seelenspeise werden. Darin liegt ein ernster Mahnruf an alle Herausgeber von Lesebüchern: Fort mit allen Stücken, die nichts

weiter sind als moralisch; öffnet die Spalten den Erzeugnissen jener Gottbegnadeten, die zu formen und zu bilden verstehen, die dem Knaben, dem Mädchen Bilder aus dem Leben vorführen Gestalten, die er mit seiner Phantasie nachbilden und nachschaffen kann und die deshalb bleibende Spuren in seine Seele eingraben kurz, öffnet die Spalten der Lesebücher den Dichtern. Auch hier muß ich wieder einem Mißverständnis vorbeugen; nicht deshalb soll ein Lesestück ausgemerzt werden, weil es eine moralische Tendenz verkörpert, sondern nur dann, wenn es weiter keinen Gehalt als diese Tendenz hat. Laßt nur das volle Leben hereinfluten, Leben erzeugt Leben, und die Kunst ist ja nichts anderes als das ewig pulsierende Leben in Natur und Menschheit.

Damit sind für den deutschen Unterricht, der sich unbeschadet seiner übrigen Ziele die Pflege der künstlerischen Bildung zur Aufgabe macht, feste Anhaltspunkte gegeben, die sich in der folgenden Forderung kurz zusammenfassen lassen: den Unterricht an literarisch wertvolle Stücke anzuschließen, bei der Durcharbeitung dieser Stücke auf die Intentionen des Autors einzugehen und der Erzeugung einer Nachschöpfung der von ihm geschaffenen Gestalten, Milieuschilderungen und Stimmungen einen breiteren Raum zu gewähren als den durch Abstraktion zu gewinnenden Gesetzen und Regeln, die höchstens im Grammatikunterricht eine dominierende, aber auch keine ausschließliche Stelle erhalten dürfen.

Bewegt sich der deutsche Unterricht in diesem Gleise, so liefert er ohne Aufdringlichkeit wertvolle Steine für die ästhetische Bildung, die sich mit dem aus anderen Unterrichtsgegenständen gewonnenen ähnlichen Material zu einem harmonischen Bau vereinigen lassen. Nur ein Zweig des deutschen Unterrichts fordert eine besondere Beachtung. Es ist die Behandlung der Gedichte, der wegen ihrer außerordentlichen Wichtigkeit für die Entwicklung der künstlerischen Anlagen im Menschen eine eingehendere Betrachtung gewidmet werden soll.

Behandlung der Gedichte.

Daß die Behandlung des dichterischen Kunstwerkes in der Schule als Anhängsel des deutschen Unterrichts heute noch sogar in den offiziellen Lehrplänen figuriert, hat seinen Grund in der historischen Entwicklung, die das Deutsche als Unterrichtsfach mitgemacht hat. Als Sprachstück hielt das Gedicht seinen Einzug durch die Pforten der Schulräume, als Sprachstück wurde und wird es auch teilweise heutzutage noch behandelt und mißhandelt. Als Sprachstück aber sollte es den Stoff zur sprachlichen Förderung darbieten. Und was so ein Gedicht nicht alles lieferte! Das Gewitter von Gustav Schwab lieferte einem Lorenz Kellner den Stoff zu 26 Sprachstunden, und seine Behandlung nimmt in den Übungsstoffen

s Verfassers einen Raum von 34 Druckseiten ein. Ekel und erdruß an der Arbeit, die bei solchem Verfahren unausbleiblich aren, mögen wohl die ersten Anregungen zu einer Umgestaltung geben haben, und dem Suchen nach einem naturgemäßen Verhren verdanken wohl die Erläuterungswerke, die seit der Mitte s vorigen Jahrhunderts den pädagogischen Büchermarkt überhwemmten, ihre Entstehung. Aber alle diese Werke, so geistreich, hervorragend manche von ihnen auch angelegt und ausgeführt in mögen (vergl. Lüben und Nacke, Kehr, Kriebitzsch, Gude, Eberard, Dietlein, von neueren Polack und Lyon), sie waren viel zu viel Kinder ihrer Zeit, als daß sie die ihnen überlieferten nd historisch gewordenen Fesseln hätten völlig abstreifen und mit nbefangenem Blick an die Sache herantreten können. Alle ohne usnahme wurden die Opfer ihrer Erklärungssucht, die die Aufmerksamkeit ewig nur auf die Spracherscheinungen lenkte. So enig aber der ein wahrer Dichter ist, der seine dichterische Mission i der Schöpfung glänzender Spracherscheinungen erblickt, so wenig at die Behandlung des Gedichtes ihren Zweck erfüllt, die sich i ihrer Hauptarbeit mit den Spracherscheinungen beschäftigt. Selbst tto Lyon, der bedeutendste Mitarbeiter Rudolf Hildebrands und frigste Förderer der Bestrebungen dieses Mannes, entging nicht em gleichen Schicksal. Wenn auch sein Werk: „Die Lektüre als rundlage eines einheitlichen Sprachunterrichtes" alle ähnlichen Berke um Turmhöhe überragt, wenn er auch in der Bearbeitung rosaischer Lesestücke Mustergültiges geschaffen, so läßt er sich bei en Gedichten zu einer Breite der Behandlung verleiten, die dem sthetischen Einfluß mehr hinderlich als förderlich ist.

Die Reaktion gegen die Art der Behandlung der Gedichte, ie sie das Gros der Erläuterungsliteratur verlangt, blieb nicht us. Man machte ihr den Vorwurf, daß sie einer einseitigen, rstandesmäßigen Auffassung des Gedichtes Vorschub leiste, die hantasie verkümmern lasse und dadurch die Keime der ästhetischen ildung ersticke; unausbleibliche Folgen dieses Verfahrens seien nächst Ekel und Abscheu gegen jede schulmäßige Behandlung eines unstwerkes, im weiteren Verlauf Gleichgültigkeit und Interessesigkeit gegen die Werke der Kunst selbst. Wem es daher mit r ästhetischen Erziehung Ernst sei, der müsse dagegen Front achen. Die Hauptführer auf der Seite der Opposition waren e bereits genannten Hamburger Lehrer, die es als ihre Aufbe betrachteten, unser ganzes Erziehungs- und Unterrichtswesen hin zu beeinflussen, daß die Entwicklung der ästhetischen Anzen mehr in den Vordergrund gerückt würde, und da ihnen die handlung der Gedichte als ein vorzügliches Mittel zur Kunstziehung erschien, widmeten sie diesem Zweig des deutschen Unterhtes ihre besondere Aufmerksamkeit. In Wort und Schrift be-

gründeten die Hamburger ihr Programm, das in der Forderung gipfelte, man fasse das Gedicht ausschließlich als Kunstwerk auf, dessen Vorführung nichts anderes als die Erzeugung eines Kunstgenusses bezwecke. Darnach ist jede schulmäßige Behandlung ausgeschlossen. Aufgabe des unterrichtenden Lehrers ist es lediglich, durch eine Einleitung, die nicht einmal bei allen Gedichten für nötig erachtet wird, die Hindernisse für eine appercipierende Auffassung aus dem Wege zu räumen, dann aber dem Schüler durch einen künstlerischen, lebensvollen Vortrag einen Kunstgenuß zu verschaffen und die Dichtung selbst auf den Schüler wirken zu lassen.

Darin muß man den Hamburgern und ihren Geistesverwandten recht geben, daß das Gedicht ausschließlich als Kunstwerk zu betrachten sei und daß alles Beiwerk im Interesse der künstlerischen Wirkung streng ausgeschieden werden muß. Wenn die Reformer aber weiter verlangen, daß sich die Behandlung des Gedichtes auf einen künstlerischen Vortrag beschränke, ja, wenn sie dem Lehrer verbieten möchten, auf das Kunstwerk näher einzugehen, wenn Künstler von Beruf auf dem Kunsterziehungstag zu Weimar der Meinung Ausdruck gegeben haben, der Lehrer solle weiter nichts tun, als das Kunstwerk vorführen, jede weitere Behandlung schade nur der Kunst und ihren Schöpfungen — so müssen wir Lehrer gegen eine solche Insinuation entschieden Front machen. Der Beweis, daß dieser Weg nicht der richtige sein kann, läßt sich nicht allzu schwer führen. Zunächst ist es ein großer psychologischer Irrtum, wenn man meint, die Vorführung eines Kunstwerkes, der Vortrag eines Gedichtes erzeuge in dem Kinde einen nachhaltigen Kunstgenuß, eine Förderung seiner ästhetischen Anlagen. Einen Augenblicksgenuß mag es wohl erzeugen, das bestreite ich nicht; aber dieser Genuß basiert seltener, ja fast nie auf der ästhetischen Seite des Gedichtes, sondern auf dem Stoff, der fortschreitenden Handlung, ihrer Knotenschürzung und Auflösung. Außerdem verflüchtigt er sich meistens so schnell als er entstanden ist, und erhebt sich im günstigsten Fall zu einer Gefühlsregung, zu einem frohen oder trüben Hindämmern, zu einem traumhaften Hineinleben in die Situation. Wer sich damit zufrieden geben will, verkennt das innerste Wesen des Kunstgenusses. Karl Krummacher sagt in einem hochinteressanten Aufsatz „Naturfreude und Kunstgenuß", den er in Westermanns Monatsheften veröffentlichte: Kein bloßes Zugucken und Zuhören und Auffichwirkenlassen verstehen wir unter Kunstgenuß, sondern ein Herumtragen und Verarbeiten, eine Seelengymnastik nach genauer Vorschrift, eine erfrischende, kräftige Schwingbewegung nach einer bestimmten Richtung, um eine bestimmte Achse."

Der Unterschied springt sofort in die Augen; derjenige Kunstgenuß, der zugleich der Förderung der ästhetischen Anlagen dienen

ist nicht passiv, sondern im höchsten Grade aktiv. Diese vität wird aber nie und nimmer durch ein bloßes Vorführen ugt, sondern erst durch die Behandlung des Lehrers. Aller- gs gilt es hier, an einer gefährlichen Klippe vorbeizukommen, t könnte es uns wie den Schulmännern aus der Mitte des igen Jahrhunderts gehen, die mit gehobenen Stimmen die Gram- ik aus der Volksschule hinauswiesen und ihr dann durch das terpförtchen der Analyse wieder einen Einschlupf gewährten, daß sie sich breiter machte, als je zuvor. Wenn wir, da wir Notwendigkeit der Behandlung erkannt haben, wieder zu der andlung nach Art der Erläuterungsliteratur greifen wollten, wären wir um keinen Fußbreit weiter gekommen. Um dieser ahr der Rückfälligkeit zu entgehen, lassen Sie uns einmal unter- ien, worin die zur Entfaltung der ästhetischen Anlagen geforderte ivität besteht und welche Mittel uns zu ihrer Hervorbringung Gebote stehen. Otto Ernst sagt in dieser Beziehung: Der wahre nstgenuß beruht darauf, daß der Genießende selbst zur Produk- tät angeregt wird; der ganze Kunstgriff des Dichters läuft auf hinaus, daß er den Leser zum Dichter macht, d. h. ; er beziehungreiche Vorstellung in ihm weckt.

Darin liegt das ganze Geheimnis. Soll ein Gedicht diejenige rkung in uns hervorbringen, die der Dichter beabsichtigt, so ß gleichsam eine Nachschöpfung in uns stattfinden, das Kunst- k muß sich in unseren eigenen Seeleninhalt so verweben, als das Gedicht aus uns selbst geboren, als sei das Dichterwort Interpret unserer eigenen Gedanken und Gefühle. In dem ildeten Erwachsenen vollzieht sich dieser Prozeß meist unbewußt, n er sich recht hinein vertieft. Sollen aber in der Kinderseele die chen Schwingungen erzeugt werden, da genügt es nicht, von Dichters Geist einen Hauch zu verspüren, da heißt es mit bewußter Absicht an bestimmten Angriffspunkten einsetzen und) einer bestimmten Richtung hin auf die Kindesseele wirken. llen wir aber diese Angriffspunkte, sowie die Mittel und Wege Erzeugung einer Nachschöpfung des dichterischen Kunstwerkes er Seele des Kindes kennen lernen, so müssen wir den Dichter seiner Werkstatt selbst aufsuchen und den Werdegang seiner pferischen Tätigkeit von der ersten Inspiration an bis zur lendung zu ergründen suchen. Zahlreiche Dichter haben uns n Einblick in die Welt ihres Innern gewährt, und Sie ge- en mir, daß ich Ihnen einige charakteristische Belege vorführe.) Ludwig, der noch viel zu wenig bekannte und anerkannte matiker und Zeitgenosse Hebbels, sagt in seinem Aufsatz „Vom nen poetischen Schaffen": „Es geht eine Stimmung voraus, n sehe ich Gestalten, eine oder mehrere in irgendeiner Stellung : Gebärdung für sich oder gegeneinander und dies wie einen

Kupferstich auf Papier oder wie eine Marmorstatue oder plastische Gruppe, auf welche die Sonne durch einen Vorhang fällt. Wunderlicherweise ist jenes Bild oder jene Gruppe gewöhnlich nicht das Bild der Katastrophe, manchmal nur eine charakteristische Figur; an diese schließt sich aber zugleich eine ganze Reihe; bald nach vorwärts, bald nach dem Ende zu von der zuerst gesehenen Situation aus, schießen immer neue plastisch-mimische Gestalten und Gruppen an, bis ich das ganze Stück in allen seinen Szenen habe. Nun gebe ich mich daran, die Lücken des Dialogs auszufüllen. Ich suche die Idee, die mir unbewußt die schaffende Kraft und der Zusammenhang der Erscheinungen war." — Köstlich schildert Wieland in der Einleitung zum Oberon dieses Hervorschießen der Gestalten, und Goethe hat ihm in der Zuneigung das duftigste poetische Gewand verliehen. Scheffel sagt im Vorwort zum Ekkehard: „Den Poeten ereilt ein eigenes Schicksal, wenn er sich mit der Vergangenheit genau bekannt macht. Wo andere lehrreiche Betrachtungen als Preis der Arbeit herausätzen, wachsen ihm Gestalten empor, erst von wallendem Nebel umflossen, dann klar und durchsichtig, und sie schauen ihn ringend an und umtanzen ihn in mitternächtigen Stunden. — So kam es auch hier. Aus den naiven lateinischen Zeilen jener Klostergeschichten hob und baute es sich empor, wie Turm und Mauern des Gotteshauses zu St. Gallen, viele altersgraue ehrwürdige Häupter wandelten in den Kreuzgängen auf und ab, hinter den alten Handschriften saßen die, die sie einst geschrieben, die Klosterschüler tummelten sich im Hofe, Horagesang ertönte aus dem Chor und des Wächters Hornruf vom Turme .... Wer aber von solchen Gestalten heimgesucht wird, dem bleibt nichts übrig, als sie zu beschwören und zu bannen."

Noch zwei „Moderne" will ich erwähnen; Otto Ernst singt im Prolog zu seinen Gedichten:

Das singt und klingt vom Morgen,
Wenn ich erwachte kaum,
Bis sich auf meine Lider
Am Abend senkt der Traum.

Marie Eugenie delle Grazie, eine Ungarin deutscher Zunge, in deren herrlichen Versen südliches Feuer und germanische Innigkeit zu glücklicher Harmonie verschmolzen sind, singt in dem Gedicht „Träumerchen", das ihre eigene Entwicklungsgeschichte schildert:

„Und waren die Gespielen weit,
Verhallt ihr muntres Singen,
Dann sprach sie mit der Einsamkeit
Von tausend goldnen Dingen.
Dann schien ihr jeder Blumenschoß
Ein Elfenkind zu hüten,
Dann krochen Zwerge durch das Moos
Und Heimchen aus den Blüten.

Der Weiher sang, das Wasser stieg,
Schön Ilse lud zum Tanze,
Und tausend Nixen drehten sich
Im fahlen Sternenglanze.
Frau Holle saß am Rain und spann
Für Träumerchen ein Röckchen,
Herr Kobold bot ihr Gemmen an
Und zauste ihre Löckchen.
Im hohen Schilfe aber sang
Prinz Nix galante Lieder —
Da seufzte sie wohl schwer und bang
Und schlug die Äuglein nieder.
So schuf sie still aus Märchengold
Viel tausend Feenreiche. . . .

angeführten Beispiele, die sich leicht vermehren ließen,
ır Genüge Quelle und Triebfeder der dichterischen Pro-
wie der Refrain eines Gedichtes selbst klingt es uns
: Zeile wieder von den Gestalten, die, dem Dichter selbst
t, aus den verborgensten Tiefen über die Schwelle des
ins steigen und den Dichter nicht zur Ruhe kommen
is er sie verdichtet und mit sprachlicher Hülle umkleidet
aus den Gestalten und ihren Beziehungen durch Abstraktion
ıe Idee ist kein Produkt der eigentlichen Dichterarbeit,
ine Arbeit des Verstandes, ohne dessen Mithilfe sich die
t ins Uferlose verlieren müßte; aber Abstraktion ist niemals
he Schöpfung, denn „alles Abstrakte in der Kunst liegt
n Wesen im Widerspruch", sagt K. Kr. in dem bereits
Aufsatz: Naturfreude und Kunstgenuß.
nun der Unterricht in dem Kinde eine Nachschöpfung er-
o muß er genau dieselben psychologischen Vorgänge zu
chen, die in dem Dichter selbst das Kunstwerk zur Reife
haben. Und das, meine Herren, hat die Schule seither
ils versäumt. Schon bei der Auswahl werden und wurden
r meistens nicht durch das an und für sich Dichterische
ondern die große Mehrzahl, und ich darf getrost hinzu-
ade die tüchtigsten Praktiker sehen sich ein Gedicht daraufhin
s sich im Unterricht besprechen, was sich herausschälen, ent-
nknüpfen, wie es sich den übrigen Zweigen des deutschen
tes angliedern läßt. Hat man glücklich ein Gedicht ge-
mit dem sich recht viel anfangen läßt, dann geht die
s. Dabei gehe ich noch nicht von der Annahme aus, daß
r etwa Grammatik oder Orthographie an dem Gedicht
sondern ich spreche von denjenigen, die auf den sachlichen
ngehen und das Kunstwerk selbst zu erläutern bestrebt sind.
is Wort „Erläutern" erfüllt mich mit einem gewissen
n. Das eigentlich Künstlerische eines Gedichtes läßt sich
: nicht erläutern, das läßt sich nur wecken in der Kinder-

seele, nachschaffen durch geschickte Einführung. Dadurch, daß die Schule diese Art der Arbeit versäumte, dafür um so mehr erklärte, Ideen und ethische Sätze aus den Gedichten entwickelte, hat sie die künstlerischen Anlagen im Menschen nicht gefördert, sondern direkt zu ihrer Verkümmerung beigetragen, indem sie den poetischen Flug, zu dem sich die Kindesseele mit Leichtigkeit aufschwingt, durch eine nüchtern-verstandesmäßige Behandlung hemmte und der Phantasie keine genügende Nahrung zu einer naturgemäßen Entwicklung gab. Meine Herren, das wäre ein sehr schwerer Vorwurf für uns alle, wenn er wirklich die Vertreter der Schule und Volksbildung beträfe. Aber wir brauchen nicht schuldbewußt an unsere Brust zu schlagen und mea culpa, mea culpa zu rufen, denn die landläufigen Wege, die bei der Behandlung der Gedichte eingeschlagen wurden, waren eine naturgemäße Folge der Entwicklung unseres Schulwesens überhaupt, sie mußten so und nicht anders kommen, bilden aber auch zugleich die Brücke für ein Verfahren, das der künstlerischen Bildung in höherem Grade gerecht wird.

Es erwächst mir nun zunächst die Aufgabe, nachzuweisen, daß die seitherige Behandlung eine naturgemäße Folge der Entwicklung unseres Schulwesens war. Seit die Pestalozzischen Ideen in der Gesamtheit der Lehrerwelt Eingang gefunden hatten, war die induktive Methode in der ganzen Volksschule wie in den unteren und mittleren Klassen der höheren Schulen Alleinherrscherin geworden. Die Eigenart der Induktion besteht aber bekanntlich darin, daß der Unterricht Einzelgegenstände und Erscheinungen ins Auge faßt, verwandte Gegenstände und Erscheinungen vergleicht und daraus allgemeine Gesetze und Regeln ableitet. Was lag nun näher, als auch in dem Gedicht eine Einzelerscheinung zu erblicken, aus der sich allgemeine Gesetze, Regeln und Nutzanwendungen ableiten ließen? Derartige Ableitungen vollziehen sich aber im wesentlichen durch den psychologischen Prozeß der Abstraktion. Keine Gedichtbesprechung ohne Abstraktion; die Abstraktion aber ist, wie wiederholt hervorgehoben wird, der Todfeind jeder künstlerischen Auffassung. Der Irrtum war um so verhängnisvoller, je mehr sich die Irrenden durch Scheinerfolge täuschen ließen und in das behagliche Gefühl der Sicherheit einwiegten, als seien sie auf dem rechten Weg. Dieses Gefühl der Sicherheit tötete den kritischen Blick für die Mängel des Verfahrens und wurde in nicht geringem Maße durch die herrschende Erläuterungsliteratur gestärkt, deren verderblichen Einfluß ich bereits in anderem Zusammenhang hervorgehoben habe.

Doch hat diese Erläuterungsliteratur auch ihr Gutes gehabt, wenn auch nur in Mephistos Sinne als ein Teil der Kraft, die stets das Böse will und stets das Gute schafft. In ihrer einseitigen Konsequenz und ihrer Beharrlichkeit, die Gedichte bis auf

ı letzten Tropfen auszupressen, haben diese Werke bei der denken-
ı Lehrerwelt das Vertrauen in ihre Unfehlbarkeit erschüttert.
ıdurch wurden sie die Brücke, über die man hinwegschreiten mußte,
ı zu einem naturgemäßen Verfahren zu gelangen. Das Wesen
ser Methode ist durch den bereits besprochenen Werdegang der
hterischen Produktion in seinen Grundlinien festgelegt. Freilich
der Weg, der zum Ziele führt, mannigfaltig und eigenartig,
vielgestaltig wie dichterische Produktion selbst, deren Born uner-
öpflich ist; hier helfen weder didaktische Grundsätze, noch Zil-
ersche Formalstufen oder Laysche Experimente, denn die ganze
ehandlung ist durch die Dichtung selbst gegeben.
rotzdem lassen sich einige Punkte festlegen, um die sich dann die
nterrichtsarbeit je nach der Eigentümlichkeit der Dichtung kristal-
sieren kann, und ich bitte Sie, meine Herren, mir noch einige
lugenblicke zu schenken und mir in die eigentliche Unterrichts-
erkstatt zu folgen.

Bin ich mir einmal darüber klar, welche Gedichte ich in meiner Klasse vorführen kann und will, so suche ich sie zweckmäßig auf das ganze Schuljahr zu verteilen, nicht mit pedantisch genauer Voraus-bestimmung, wohl aber bei epischen Gedichten mit Rücksicht auf den übrigen Unterrichtsstoff, der in der Klasse zur Erledigung kommt, bei lyrischen unter Beachtung der Jahreszeit, soweit sie bei der Entstehung mitbestimmend war oder ein wesentliches Moment des Gedichtsinhaltes ist. Man wird mir entgegnen, das sei ja ganz banale, selbstverständliche Weisheit, die ich da auskrame, aber seit-dem ich gesehen, wie ein Lehrer in der Augusthitze „des fremden Kindes heiliger Christ" von Rückert behandelte, ein anderer im Hochsommer bei klarem Wetter und tiefblauem Himmel die Schilde-rung eines trüben Novembertages als Aufsatz forderte, habe ich mich bemüht, in jeder Beziehung möglichst voraussetzungslos zu sein.

Eine weitere Vorarbeit betrifft die Erläuterung schwieriger Ausdrücke und Wendungen, die beim Vortragen des Gedichtes unverstanden bleiben müßten. Diese suche ich mir vor der Zeit heraus und suche sie im übrigen Unterricht zur Sprache zu bringen, und in neunzig von hundert Fällen läßt sich dies bewerkstelligen, ohne daß von dem Gedicht überhaupt die Rede ist. Was als Rest bleibt, wird am besten vor der Darbietung des dichterischen Kunstwerkes erklärt, nicht im Zusammenhang mit der Dichtung selbst. Doch schadet auch eine nachträgliche Erläuterung des Not-wendigsten nicht, wenn nur durch die Vorführung ein Gesamtbild gewonnen wird, und es wäre sogar kein Unglück, wenn hier und da einmal etwas nicht vollständig Erfaßtes unerklärt bliebe.

Außerdem wird bei den meisten epischen Gedichten eine sachliche Einführung für die Darbietung den Weg ebnen müssen. Die beste Art der Vorbereitung bilden prosaische Lesestücke, und wenn die

Herausgeber von Lesebüchern diesem Punkte ihre Aufmerksamkeit schenken, kann es nicht schwer fallen, die passenden Stücke zu finden. Bevor ich z. B. Hebbels Gedicht „Das Haus am Meer" darbiete, werde ich irgendein Lesestück, dessen Schauplatz das Meer ist, willkommen heißen, da ich hieran zwanglos alles angliedern kann, was mir als Vorbereitung für das Gedicht nötig erscheint; in gleicher Weise werde ich nicht verfehlen, irgendein Lesestück aus den Kreuzzügen zu behandeln — es gibt deren ja in allen Lesebüchern —, wenn ich etwa Barbarossa von Rückert, Friedrich Rotbart von Geibel, Schwäbische Kunde von Uhland oder Wickher von Wolfgang Müller ins Auge gefaßt habe. Bietet das Lesebuch keine Stütze, dann kann ich in den meisten Fällen meine Zuflucht zum geschichtlichen oder geographischen Unterricht nehmen; irgendwo muß eine Brücke oder ein Steg zu finden sein, worauf ich den Fuß setzen kann.

Anders gestaltet sich die Einführung in ein lyrisches Gedicht. Hier ist es von Wichtigkeit, Stimmung, Zeit und Umstände zu erforschen, aus denen heraus des Dichters Genius das Kunstwerk geschaffen hat. Gelingt es, in einer Vorbesprechung die Triebfedern des dichterischen Schaffens zu reproduzieren, dann hat der Lehrer gewonnenes Spiel. Er kann, vorausgesetzt, daß auch er sich in die rechte Stimmung hineinzuleben weiß, seinen Schülern das Gedicht vorführen und hat damit seine Hauptarbeit vollendet. Zur Veranschaulichung sei mir gestattet, ein Beispiel aus meiner Praxis zu erzählen.

Es ist ein heißer Sommertag; für den Nachmittag sind bereits Hitzferien angekündigt. Von 11—12 Uhr ist die letzte Stunde, und zwar Deutsch in Quarta. Vorgesehen war für die Stunde die Rückgabe eines Aufsatzes, was natürlich nicht ohne grammatische, orthographische und stilistische Erörterungen möglich war. Drückende Schwüle im Klassenzimmer! Was sollte daraus werden — es war mir selbst angst vor der Stunde. Da stecke ich kurz entschlossen den ominösen Merkzettel für die Besprechung in die Tasche und fange an, von der gräßlichen Hitze zu reden, von den Bauersleuten, die trotzdem im Felde arbeiten, zur Mittagszeit aber nach Hause gehen, von den Vögeln, besonders der Lerche, die trotz Sonnenschein und Hitze trillernd zum Himmel steigt, von Käfern, Bienen, Schmetterlingen und weiß Gott wovon noch. Im Anfang liegt's bleischwer auf der ganzen Gesellschaft; allmählich recken sich die Köpfe in die Höhe, hier und da schnellt ein Finger empor, irgendeinen brennt ein Erlebnis, das er zum besten geben will, es wird lebendiger in der Klasse, und wie ich die Schar im besten Zuge habe, trete ich vor sie hin und trage das Gedicht „Abseits" von Storm vor. Es bedurfte keiner Erklärung mehr, vorbei war alle Müdigkeit und Schläfrigkeit, ehe wir uns versehen hatten,

war die Stunde vorübergegangen, und ich kann mich nicht erinnern, jemals wieder einen Erfolg errungen zu haben, der mich so voll und ganz wie dieser befriedigte.

Ist der Boden auf irgendeine Weise bereitet, so trete ich vor die Klasse hin und beginne nach einer Einleitung, die höchstens zwei oder drei Sätze umfaßt, sofort mit dem Vorlesen oder besser noch mit dem freien Vortrag des Gedichtes. Vorausgesetzt, daß ich gut vorgelesen, daß ich dabei das Gedicht selbst miterlebt habe, hält es seinen Einzug in die kindliche Seele. Will ich mich dessen vergewissern, dann brauche ich der kleinen Schar nur in die Augen zu sehen. Nicht immer gelingt der Wurf, auch der geschickteste Lehrer wird zugeben müssen, daß er dabei manche Täuschung erlebt hat und noch erlebt. Um so größer ist aber auch die Freude, wenn das Werk wohlgelungen, wenn mir das Aufleuchten von einem halben Hundert Kinderaugen sagt: Du darfst mit deiner Arbeit zufrieden sein. Das erhebt und tröstet über manche Unerquicklichkeit des Lehrerberufes hinweg.

Nach dem Vorlesen halte ich ein und lasse der Schar eine kleine Pause, sich zu erholen und wieder zur Besinnung zu kommen. Solche Unterbrechungen vergleiche ich mit dem Genuß einer schönen Aussicht nach einem Aufstieg auf einen Berg oder Turm[1]); wer sich wirklich in den Anblick einer schönen Landschaft vertieft, den stört es, wenn er jeden Augenblick neben sich rufen hört: Wie reizend! Wie entzückend! Nein, das ist doch zu prachtvoll! und wie die geschmackvollen Ausrufe alle heißen mögen. So wäre es eine Entweihung des Augenblicks, wollte man sich jetzt in Gefühlsäußerungen über das schöne Gedicht ergehen. Darum breche ich ab, erwähne das Gedicht gar nicht mehr und gehe zu anderer Arbeit über. Die Dichtung hat ihr Plätzchen in der Kinderseele gefunden und wird es auch behaupten.

Bei lyrischen Gedichten, in denen es wesentlich auf ein Hineinversetzen in die Stimmung des Gedichtes ankommt, ist die Arbeit damit meistens vollendet; nur darf man nicht vergessen, in nicht allzu langer Zeit darauf zurückzukommen, ganz leise die Saiten nochmals anzuschlagen, die durch das Gedicht in Schwingungen versetzt wurden, mit anderen Worten, etwa in Verbindung mit einer neuen Dichtung, einem Erlebnis, einer Episode aus der Geschichte oder in was für einem Zusammenhang es auch sein mag, das Wesentliche zur Reproduktion zu bringen und mit neuen Fäden immer fester an den übrigen Seeleninhalt anzuknüpfen.

Bei epischen Gedichten wäre es meistens verfehlt, die ganze Sache als abgetan zu betrachten, um die Wirkung des Gedichtes

[1]) Vergl. die Auslassung des Dichters Ferdinand Avenarius über die Wechselwirkung zwischen Natur- und Kunstgenuß auf dem Kunsterziehungstag zu Dresden. Ergebnisse und Anregungen usw. S. 191.

nicht durch nachfolgende Behandlung zu zerstören. Dadurch hätte man den Schülern wohl einen Genuß verschafft, weiter aber auch nichts; das Bild müßte sich bald verflüchtigen und bliebe ohne wesentlichen Einfluß auch auf die ästhetische Bildung. Also doch wieder Behandlung und Erläuterung? wird man mir zurufen. Mit nichten! Wenn der Bergwanderer, dem der Anblick einer schönen Landschaft einen hohen Genuß bereitet hat, am folgenden Tage im Kreise seiner Familie oder Freunde sich über die Schönheit der Landschaft ausspricht und sie ihnen zu schildern versucht, wird das Bild, das er in sich aufgenommen hat, keineswegs zerstört; im Gegenteil, durch eine neue Beschäftigung mit demselben Gegenstand wird der ganze Genuß reproduziert und nochmals erlebt, wenn auch die Wirkung nicht so kräftig ist wie beim wirklichen Schauen. Trifft der Wanderer nun gar mit anderen zusammen, die sich des gleichen Genusses erfreut haben und die Landschaft kennen, dann findet ein lebhafter Austausch statt. Der eine hat die, der andere jene Schönheiten besonders ins Auge gefaßt. Die gegenseitige Aussprache fördert in jedem manches oberflächlich Geschaute in nachträglicher Reproduktion zu größerer Anschaulichkeit und Deutlichkeit, in jedem von ihnen wird sich das Verlangen regen, den Berg nochmals zu besteigen, um das Bild zum zweiten Male, diesmal mit geschärften Augen zu betrachten. Führt einer die Wanderung wirklich aus, dann wird er auf vieles sein Augenmerk richten, das ihm früher nebensächlich erschien, anderes wird auch gegenüber dem ersten Anblick erblassen; das neue Bild schmilzt mit dem alten zusammen und verstärkt es, und so entsteht eine bleibende Schöpfung in der Seele, ein wertvoller Beitrag zu der Fähigkeit eines künstlerischen Beobachtens der Natur.

Was ich hier vom Naturgenuß angeführt habe, läßt sich unmittelbar auf die Behandlung der Gedichte übertragen. Die Klasse ist der Kreis, in dem am folgenden Tage die Aussprache erfolgt. die einzelnen Bilder des Gedichts werden reproduziert, und wenn die Reproduktion auch matter ausfallen muß als der Genuß des Kunstwerkes selbst, so ist sie doch nicht wertlos; denn das Wesentliche liegt darin, daß einzelne Punkte hervorgehoben und zu größerer Anschaulichkeit gebracht, namentlich auch die Personen zu konkreteren Gestalten verdichtet werden. Die Reproduktion erweckt Verlangen nach einer Wiederholung des Genusses, und wenn ich meiner Schar diesen Genuß biete, indem ich ihr das Gedicht zum zweiten Male vorlese, dann ist es gar manchem, als höre er ein neues, schöneres Gedicht, so sehr zeigt sich die Wirkung einer wirklich anschaulichen Reproduktion, die allerdings nicht von den Worten, sondern von den Gestalten und Gebilden, sowie von der Stimmung des Kunstwerkes ausgehen muß.

Der künstlerischen Seite ist damit ihr Recht geworden, ich

habe dem Schüler einen Kunstgenuß verschafft, der dazu beitragen wird, die Anlagen zur Kunst in ihm zu entfalten und die Liebe zur Kunst zu wecken. Der Schulmann aber kann damit die Sache nicht für erledigt erklären, sondern muß noch zu verschiedenen Fragen Stellung nehmen.

Da ist zunächst der Vortrag des Gedichts. Der wahre, reine Genuß entsteht nur durch einen guten Vortrag, den der Lehrer allein zu bieten imstande ist. Es hat mir immer ein Lächeln entlockt, wenn ich in einer Methodik las, wie die Wichtigkeit eines guten Vortrags hervorgehoben wurde und der Verfasser dann fortfuhr: Ist der Lehrer dazu nicht imstande, so lasse er das Gedicht durch einen besseren Schüler, der dazu befähigt ist, gut vorlesen. Nein, ist der Lehrer dazu nicht imstande, dann soll er alle Kraft daran setzen, es zu lernen; gelingt ihm dies trotz aller angewandten Mühe nicht, dann ist er untauglich zum Interpreten eines dichterischen Kunstwerks, und wäre er sonst der tüchtigste Schulmann! Der Schüler, sei er auch der begabteste, steht nicht über Form und Inhalt, sondern kann sich im günstigen Falle hineinleben; darum hieße es Unmögliches fordern, wollte man von ihm sofort einen guten Vortrag erwarten. Den muß er erst lernen und kann ihn erst lernen, nachdem das Gedicht seine Wirkung auf ihn ausgeübt hat.

Es ist zwar durchaus nicht nötig, bei allen behandelten Gedichten auch einen Vortrag seitens der Schüler zu verlangen; es wird sich im Gegenteil öfters empfehlen, es bei dem erreichten Kunstgenuß bewenden zu lassen. Bei einigen wenigen Gedichten ist es jedoch unbedingt nötig, die Schüler im Vortragen zu üben. Denn einerseits wird durch guten Vortrag die Genußfähigkeit des Schülers selbst ungemein gefördert, andererseits liegt aber auch ein erzieherisches Moment darin, daß der eigene Vortrag zu größerer Aktivität zwingt, während bei bloß schauendem Genießen der Hang zur Träumerei genährt wird, dem entgegenzuarbeiten ebenfalls Aufgabe der ästhetischen Erziehung sein muß. Inbezug auf die Einübung des Vortrags darf ich mich wohl kurz fassen und auf das vorzügliche Schriftchen hinweisen, das als Richtschnur dienen kann und über alle einschlägigen Fragen zuverlässige Auskunft gibt: „Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel und seine Bedeutung für den deutschen Unterricht von Dr. Walter Parow."

Grammatik und Orthographie sind selbstverständlich bei der Behandlung des Gedichtes ausgeschlossen. Das hindert jedoch nicht, daß ich bei grammatischen Übungen und orthographischen Diktaten öfters Sätze aus Gedichten zitiere. Dem Kunstwerk tut dies weiter keinen Abtrag, denn ich habe ja nicht mit ihm, sondern nur mit der einzelnen Spracherscheinung zu tun; aber in dem Schüler erzeugt ein solches Zitat sicher hie und da eine Reproduktion

des erlebten Kunstgenusses, und außerdem trägt auch das zur Kunsterziehung bei, daß man dem Schüler mehr formvollendete Zitate als hausbackene Sätze aus Stube, Küche und Keller zu sprachlicher Verarbeitung gibt.

Schwieriger ist die Sache mit den Aufsätzen. Einerseits ist die Notwendigkeit, schon auf der unteren Stufe Aufsätzchen schreiben zu lassen, nicht zu bestreiten[1]), außerdem ist das Verlangen gerechtfertigt, das Material dazu aus dem behandelten Stoff, besonders des deutschen Unterrichts, zu nehmen. Andererseits aber steht ebenso fest, daß durch die Verwendung eines Gedichts zu stilistischen Übungen der ganze Gewinn für die Kunsterziehung in Frage gestellt werden kann. Die Vorbereitung für den Aufsatz ist mit einem Eingehen auf Bau, Gliederung und die ganze endlose Prozession aller jener Erscheinungen verknüpft, denen mitsamt der Erläuterungsliteratur der Krieg erklärt wurde, und wollte man sich zu einer derartigen Besprechung und Ausarbeitung von Aufsätzen entschließen, dann wäre jeder Kampf gegen die herrschende Strömung ein Scheingefecht, man hätte „denselben Faden, nur eine andere Nummer!"

Diese Schwierigkeiten zu überwinden, diese Klippe zu umgehen, betrachte ich als eine Hauptaufgabe des Lehrers, der deutschen Unterricht erteilt. Zunächst heißt es, mit Aufsätzen, die sich an Gedichte anschließen, recht sparsam zu sein. Ist keine andere Möglichkeit vorhanden, muß man also zum Gedichte greifen, dann wende man sich an die oben besprochene Reproduktion der Darstellung des Kunstwerkes. Wie mit einem halbdurchsichtigen Schleier verdeckt, vom Dichter nur mit einigen Strichen angedeutet, finden wir im Hintergrund eines Gedichtes manch ansprechendes Bild. Gelingt es ohne Beeinträchtigung des Ganzen, ein solches Bild in den Vordergrund zu rücken und von allen Seiten zu beleuchten, so hat man einen dankbaren Stoff zu einem Aufsatz gewonnen, ohne dem Gesamtbild Schaden zugefügt zu haben. So habe ich z. B. nach der Vorführung von Uhlands Gedicht „Der blinde König" einen Aufsatz über das Thema: „Der Raub der Königstochter" anfertigen lassen (Schilderung des Sommerwendefestes bei den Germanen; die Königstochter auf dem Fest; der Raub). Im Anschluß an die Tabakspfeife von Pfeffel erzählt der Invalide, wie er seinen verwundeten Hauptmann aus der Schlacht trug und pflegte. Die Christenschar in Uhlands „Schwäbische Kunde", die der Heldentat des Ritters zugesehen hat, erzählt dem Kaiser das Erlebnis; der Zwerg in Rückerts „Barbarossa" berichtet dem Kaiser, was er vor dem Berge gesehen hat (Raben verscheucht,

[1]) Vergl. H. Schiller, der Aufsatz in der Muttersprache I. in der „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie" von Schiller und Ziehen. Berlin, Reuther und Reichard 1900.

Adler kreist um den Berg, Bewegung in Deutschland, Heerfahrt zum Rheine). Den Beispielen ließen sich leicht Dutzende ähnlicher anfügen. Rein epische Dichtungen verursachen die wenigsten Schwierigkeiten, bei lyrisch-epischen ist schon größte Vorsicht geboten, rein lyrische verwende man gar nicht.

Meine Herren, ich bin am Ziele. Wohl weiß ich, daß manches, was ich hier angeführt, nicht im Fluge in die Schulräume eindringen kann und wird; aber versuchen Sie es nur, Sie werden Freude daran finden, wenn Sie einmal recht mitten drin stehen. Sollte mein Vortrag hie und da eine Anregung dazu gegeben haben, so fände ich darin den schönsten Lohn meiner Arbeit.

Vom naturalistischen Roman zum neuen Entwicklungs- und Erziehungsroman.

Von **B. Schmiedehausen**, Lehrer in Quedlinburg.

Neue Wege, zum Verständnis der Kunst zu gelangen, versucht der feinsinnige, in Kunstkreisen hochgeschätzte Museumsdirektor Dr. Volbehr in seinem Schriftchen „Bau und Leben der bildenden Kunst“.[1])

In dem Abschnitte, in welchem er von der Persönlichkeit des Künstlers und von dem Einflusse der Zeit auf sein Schaffen redet, entwickelt der Verfasser etwa folgenden Gedankengang: Ein wahrer Künstler schafft niemals losgelöst von seiner Zeit. Er spricht nur zuerst das aus, was unbewußt in der Volksseele ans Licht drängt. Biegsam und eindrucksvoll, ein Echo für jede Stimme, fühlt er sich leichter hinein in das äußere und innere Leben eines Volkes, und dann kommt ihm das Bedürfnis, aus dem Empfinden des Volkes zu gestalten. Alle Gedanken und Träume, die durch die Volksseele ziehen, werden von Künstlerherzen aufgegriffen und von Künstlerhänden gestaltet. So hilft dann der Künstler, daß durch seine Darstellung auch in den Kreisen der Nicht-Künstler das dunkle Empfinden zu immer klarerem Erkennen wird.

Nun mag dem entgegengehalten werden: Ja, aber müßte dann nicht die Kunst einer bestimmten Zeit wenigstens ein bestimmtes einheitliches Gepräge tragen? Wo ist ein solches zu finden? Überall scharfe Gegensätze, unvereinbare Charakterzüge. Zum Verständnis dieser Erscheinungen diene folgendes: Neben die alten Interessenkreise sind heutzutage eine Anzahl neuer Inter-

[1]) Sammlung „Aus Natur- und Geisteswelt“ 68. Bändchen. Leipzig, Teubner 1905.

essen getreten, und daß die Kunst jedem Verlangen zu entsprech
sucht, daß der wildeste Naturalismus und die duftigste Poesie ze
weise nebeneinander hergingen, beweist, daß man nicht von ein
Zersplitterung der Kunst reden darf, daß die Kunst nichts ander
sein kann als ein Spiegelbild der buntbewegten Zeit. —

Diese Gedankengänge des Herrn Volbehr bezogen sich zunäch
auf das Gebiet der bildenden Künste. Aber ich frage: Könn
sie nicht ebensogut auf die Kunstleistungen auf dem Gebiete d
Dichtkunst, auf das uns heute vorliegende Gebiet des Roma
angewandt werden? Nehme ein jeder seine eigenen Beobachtung
zu Rate. Wir haben alle schon neuere Romane gelesen: W
uns Menschen von heute bewegt, die großen Probleme und d
kleinen Sorgen, die Leiden der Menschheit und des eigenen Herzen
alles verwebt der Dichter in seinen Schöpfungen. Man spric
so oft von der Weltanschauung des Dichters. Was bedeutet d
Begriff anders als das Weltbild, wie es eben der Dichter ansiet
wie es von seinen Nerven, seinem Temperamente, den Ideen sein
Innern aufgefaßt und reflektiert wird?

Das eine wollen wir also auf unserm Gebiete ganz in Volbeh
Sinne festhalten: Das Schaffen eines Romandichters ist nicht u
abhängig zu machen von den gesamten äußern Lebenserscheinung
und Lebensbedingungen und von dem sittlichen Bewußtsein sein
Zeit. Der moderne Roman ist ein Produkt unserer Zeit, gerade j
wie das griechische Epos seine Entstehung den sich stetig ändernd
Kulturbedingungen seiner Zeit verdankte. In dem Maße, w
wir unser ganzes persönliches und kulturelles Leben veredeln u
erhöhen, in demselben Maße wird auch der Einfluß in d
Schöpfungen der Kunst sichtbar werden. Eins wirkt auf das ander

Gar manches Kunstwerk hat in den letzten Jahren vor ein
prüden oder orthodoxen Lebensauffassung nicht bestehen könne
Erkennen wir nun einen Zusammenhang zwischen Leben u
Dichtung an, so müssen wir folgendes zugeben. Ein wirklich
Kunstwerk, das als Ausdruck der Zeitstimmung in die Tiefen d
Lebens hinabtaucht, kann doch dadurch nicht selbst mit Schm
behaftet werden.

Immer und immer wieder müssen wir uns sagen lassen, d
wir mit unsern gutgemeinten logischen oder moralischen Maßstäb
Kunstwerke nicht objektiv beurteilen. Wir müssen bedenken, d
ein Künstler nicht schafft, um absichtlich eine Tendenz herau
zuarbeiten. Seine Gestalten sind vom Genius geschenkte Phantas
gestalten, die in ihrer Art lebendige Wesen darstellen. Bei d
größten Dichtern sind es fertige, in sich geschlossene Gestalte
behaftet mit allen Vorzügen und Gebrechen, wie sie wahren Lel
wesen eigentümlich sind auf unsrer unvollkommenen Erde. Geh
nun zu einer solchen Gestalt eine starke Sinnlichkeit, Ehebruch usw

o müssen solche Züge in die Dichtung hinein, sonst bleibt sie unwahr. Damit ist noch lange nicht gesagt, daß der Dichter deshalb schlüpfrig, anstößig, unsittlich schreibe.

In dem reinen, tiefen Streben nach wahrer Erfassung unseres Lebensinhaltes macht sich doch, das muß der Leser, der nicht an der Oberfläche haften bleibt, zugestehen, eine ernste, sittliche, idealistische Grundrichtung bemerkbar. Das hat gerade in dieser Zeit ein Mann, der auch Lehrer der Theologie ist, der Professor Grützmacher in Heidelberg, anerkannt. Auf dem Kongreß für innere Mission in Leipzig hat dieser Theologe einen geistreichen Vortrag über „Christentum und Unterhaltungsliteratur" gehalten, dem folgende Leitsätze zugrunde lagen: „Trotz der Emanzipation der modernen Literatur von Religion und Christentum sucht die idealistische Grundrichtung in den verschiedenen Weltbildern der modernen Dichter immer wieder Berührung mit einer religiösen und christlichen Weltauffassung. Während die moderne Literatur sich zu dem Christentume nach seiner religiös-dogmatischen Seite teils kritisch, teils relativ zustimmend verhält, findet die christliche Ethik fast durchgehende Anerkennung. Wenn es gelingt, die Wahrheit des Christentums dem modernen Bewußtsein zu erweisen, so wird auch die Unterhaltungsliteratur in stärkerem Maß, als dies heute der Fall ist, vom Geiste des Evangeliums erfaßt werden."

Es wäre aber doch einseitig, wollte man gerade in der deutschen Kunst fremde Einflüsse außer Rechnung lassen. Deutschland, einst das Schlachtfeld fremder Völker, ist auch stets der Tummelplatz fremder Ideen und Anregungen geblieben; auf keinem Gebiet vielleicht mehr als auf dem der Kunst und Literatur, speziell der Romandichtung. Franzosen, Nordländer und Russen haben nach- und nebeneinander uns Deutsche stark beeinflußt. Ich nenne nur drei Namen: Zola, seinen anders gearteten, künstlerisch höher stehenden Landsmann Maupassant und den Russen Tolstoi. Die beiden ersten haben mehr durch die Technik, der letztere durch seine eigentümliche Gedankenwelt auf die deutsche Romanliteratur Einfluß geübt. Unser alter deutscher Roman bemühte sich, zu zeigen, wie die Charaktere der Helden durch eine Reihe von Schicksalen und Begebenheiten hindurch gingen und dabei ihr eigenes Selbst bewahrten. Er war Erzählung, Handlung, Spannung. Die Natur der Begebenheiten hing dabei ganz von der Phantasie und Laune des Autors ab. Zola eröffnete eine neue Bahn. Seine Helden gingen vor allem durch ein bestimmtes Milieu, durch eine soziale Lebensschicht, aus deren Eigenart ihnen ihr Schicksal erwuchs, indem dieses Milieu, diese Lebensschicht, ihren Charakter umformte, einen Charakter, der häufig noch die Natur erblicher Belastung zu zeigen hatte.

Es ist besonders dem Deutschen Max Kretzer gelungen, in

seinen Romanen auch etwas von der tragischen Wucht der sozialen Mächte unserer Zeit fühlbar zu machen. Dazu kam ihm die veränderte Stellung, welche Berlin als Reichshauptstadt plötzlich in unserem Kulturleben eingenommen hatte, sehr gelegen. [1]) In dieser Stadt mit ihren täglich wechselnden Szenen, mit ihrer wirtschaftlichen Energie, ergeben sich seit den 70er Jahren langsam die natürlichen Wachstumsbedingungen des sogenannten naturalistischen Romans. Aber das Schauspiel blieb nicht auf Berlin beschränkt. Bald mußte fast die gesamte Nation die bezeichneten Veränderungen erleben. Mit dem politischen und wirtschaftlichen Leben änderte sich das gesellschaftliche. In den bürgerlichen Schichten kam ein anderer Ton, eine andere Lebensweise auf, die Abstände zwischen arm und reich wurden schroffer, neben den Luxus der bessergestellten Klassen stellte sich die Not und Entbehrung des täglich wachsenden Proletariats. Wenn Volbehrs Behauptung richtig ist, daß die Kunst nur ihre eigene Zeit widerspiegelt, daß die künstlerische Persönlichkeit stets in Berührung mit ihrer Zeit bleibt, so brauche ich kaum besonders darauf hinzuweisen, daß mit den veränderten Lebensbedingungen auch andere Kunstformen und Kunststoffe sich bemerkbar machen mußten. Vorbereitet und begleitet wurden diese neuen Richtungen im Volksleben und Kunst noch ganz besonders durch das unaufhaltsame Vordringen der Wissenschaft. [2]) Interessant ist ein Rückblick auf den Anfang des Jahrhunderts, auf die Romantik.

Damals war ein Forscher selbst Dichter, in erster Hinsicht Dichter, das dichterische Moment galt auch dem Forscher als Hauptsache. Jetzt dagegen, am Ende des Jahrhunderts, sind die Dichter Forscher geworden. Man will mit der Tatsache rechnen, mit dem Wirklichen; jeder einzelne Vorgang, so sagt die Wissenschaft, setzt sich aus verschiedenen Vorgängen zusammen. Diese Einzelheiten zu beobachten, aufzudecken, bildete sich immer mehr in der naturalistischen Kunstrichtung aus.

Betrachten wir nun zunächst die Stoffwahl. Ich blicke wieder zurück auf die älteren guten Romanwerke, da galt es, dem Winde zu lauschen und für sein Wehen und Brausen einen malerischen Klang zu finden, ein Geschehnis durch die Einbildungskraft, die Phantasie noch bunter und erstaunlicher zu gestalten, einen Verstorbenen oder nie Gewesenen zum Leben zu erwecken, daß er den Lesern und Hörern leibhaftig vor Gesicht und Ohren stand usw. Aber wie heute gegen den Verstand alle Kräfte der Seele zurücktreten, und wie er die einzige Macht ist, auf die sich der Mensch im Kampfe um sein Leben verläßt, so hat auch in

[1]) H. Mielke, der deutsche Roman des 19. Jahrhunderts. 3. Aufl. 1898.

[2]) Nach den Vorlesungen des Herrn Dr. Siegmar Schultze-Halle, gehalten im Lehrerverein Halberstadt-Umgegend 1903—04.

h die Wirklichkeit abzuschreiben. Darum wählen sie
nsationelle Ereignisse, Verhandlungen der Gerichts-
Rechtsfälle, merkwürdige Seelenprobleme, sie durch-
issenschaftlichen Gebiete, besonders Medizin, Geschichte,
ı die Wirkungen des Alkohols, die Erblichkeitsgesetze,
ıg und Wirkung verschiedener Krankheiten (Schwind-
lle die Ergebnisse dieser Studien werden haarscharf in
ıen wiedergegeben. Andere greifen mit Vorliebe merk-
hologische Einzelfälle heraus und versuchen mit ihrer
en Kunst, dieselben auf soziale Einflüsse oder andere
ckzuführen.

:e Arbeitsmethode ist interessant. Um zu klaren
zu kommen, treiben sie Detailstudien. Sie häufen
Einzelzüge auf, schnüffeln dem kleinsten Zuge nach,
ıellen mit großem Fleiße, legen Personalien an,
viele Einzelheiten usw. (Zola). Diese ungeheuer
heiten sollen nicht alle im Roman nacheinander auf-
rden, sie sollen dazu dienen, die Gestalten und
plastisch vor die Augen der Leser zu stellen. Es ist
eiteres klar, daß so scharf gezeichnete Gestalten viel
:ken. Man steht ohne Mitempfindung, kalten Herzens,
h objektiv seinen Schöpfungen gegenüber. Die
nehmen keine Rücksicht auf gewisse ästhetische Forde-
ıuf Forderungen der Moral. Sie fragen nicht danach,
hergebrachtem Sinne schön oder häßlich, gut oder
e beurteilen jedes Ding als eine Naturerscheinung,
ıen mußte in ihrer Umgebung, ihrem Milieu, ob sie
ällt oder nicht, das ist Nebensache.

Verk, in dem der Verfasser sich verrät, ist bei den
von vornherein verurteilt. Der Dichter ist für sie
der muß unbarmherzig sezieren, bis er das Übel

ſtellung eignet, wie der Roman. Der Roman erfreut ſich einer außerordentlichen Beliebtheit.

Um nun alles Beobachtete plaſtiſch, ſcharf umriſſen, treffend darzuſtellen, erſtrebte man eine immer größere Knappheit und Treue des Stils. Man ſuchte nach dem treffendſten Ausdruck. Der berühmte Franzoſe Flaubert ſagte einſt zu ſeinem großen Schüler Maupaſſant, der Schriftſteller müſſe alles, was er ſchildern wolle, ſo lange betrachten, bis er ihm eine Seite abgewonnen, die noch niemand bemerkt habe, denn auf der ganzen Erde gäbe es nicht zwei Sandkörner, die ſich vollkommen gleichen, es bedürfe nur der Augen, die Eigentümlichkeiten eines jeden angenommenen Dinges zu finden und der Fähigkeit, das Gefundene auszudrücken. Um das zu erreichen, rät er ihm, über einen Gegenſtand ſo lange nachzudenken, ihn ſo lange zu beobachten, bis er mit keinem andern auf der Erde mehr verwechſelt werden könne. Mancher Gedanke kann auf hunderterlei Weiſe geſagt werden, aber eine von dieſen hundert Arten iſt die markanteſte, die adäquate Art.

Der Naturalismus hat ſich um die Darſtellungsweiſe, um den Stil, ein hohes Verdienſt erworben. Er hat einen Stil gefunden, durch die Sprache viel ſchärfer als früher zu bezeichnen, zu charakteriſieren, Stimmungen hervorzurufen, für jeden Begriff den individuellſten Ausdruck zu ſetzen. Er charakteriſiert die Perſonen durch ihr Idiom, durch Dialekte, Jargonſprache, Interjektionen, halbe Laute, Anakoluthe uſw.

So hat der Naturalismus unſere Sprache wieder belebt und durch das ungeheure Hineinverſenken in das Weſen aller Dinge ungemein bereichert.

Es ging hier ähnlich, wie bei der Malerei.

Ich erinnere an das Freilichtſtudium, von dem neuerdings ſoviel die Rede iſt. Da iſt man ſeit den letzten Dezennien beſtrebt geweſen, den Eindruck (l'impression, die Impreſſion) feſtzuhalten, den die farbige Oberfläche eines Gegenſtandes auf das Auge ausübt und alle verſchwimmenden und verſchwebenden Töne wiederzugeben, die die Luft zu verſchiedenen Tageszeiten unter dem Einfluſſe des wechſelnden Lichtes annimmt. Die Alten arbeiteten mehr mit dem Kopfe als mit dem Auge.

Wenn ich auf einen dahinfahrenden Wagen ſehe, kann ich nicht die Speichen der Räder, ſondern nur noch eine vibrierende Scheibe ſehen. Male ich dennoch die Speichen, ſo erzeuge ich in dem Beſchauer des Bildes nicht das Gefühl der Bewegung, ſondern das der Ruhe. Früher mußte eben das Bild alles enthalten, was man erfahrungsgemäß von dem darzuſtellenden Gegenſtande wußte.

Die große Tat des Impreſſionismus iſt geweſen, daß er dem Leben ſelber die Dinge abſah, die vorher nach Modellſtellungen

genommen waren. Für die lebenzuckenden Augenblicksbilder ründete er eine neue Formenlehre, die auch recht bald auf ı Gebiete der Romandichtung Anwendung fand. Man lernte schnellsten Bewegungen, die wechselnden Eindrücke, die eigenigsten Äußerungen des Seelenlebens festzuhalten. Eine ungeheure ancierung der Sprache war die Folge. Wie matt und selbstständlich erscheint uns dagegen, gerade nach dieser technischen ite hin, eine Beschreibung von Zuständen, Begebenheiten und rsonen in älteren Romanen.

So tritt z. B. selbst der große Held der Feder, G. Freytag, s Charakterisierung durch die Sprache betrifft, in seinem „Soll d Haben" weit zurück gegen einen jungen Münchner, Thomas ann, der einen ähnlichen Stoff in seinen Buddenbrooks behandelt. ch komme darauf zurück!)

Wie schon erwähnt, der konsequente Naturalismus scheidet le subjektiven Einmischungen, alle Tendenz aus, er haßt auch : Stimmung, die vom Dichter direkt ausgeht, und doch strahlen rade viele der besten naturalistischen Werke sehr starke Stimmung s. Sie geht dann aber nicht vom Dichter, sondern von den rgestellten Personen und Gegenständen aus.

Nehmen wir an, ein Naturalist rede in einem Romankapitel n einem Eisenbahnzuge, der durch eine Ebene dahinfährt. Dann iß dieser Dichter mit impressionistischen Kunstmitteln den Vorng so zu schildern, daß es dem Leser immer zumute ist, als säße fortwährend mit in dem Zuge, als rieche er den Kohlenstaub, ; spüre er die unausgesetzte Erschütterung, obwohl er regungslos m Lesen im Lehnstuhl sitzt. Und wenn er schließlich das Ende ; Kapitels erreicht hat, so merkt er erst, daß der Dichter, der viele Bilder vor seine Seele zauberte, doch eigentlich von dem ge selbst und von der Fahrt gar nicht geredet hat.

Soweit meine Betrachtungen über den naturalistischen Roman. ir fragen uns: Hat er eine unumschränkte Herrschaft angetreten, : er Dauerwert erlangt? Sie werden beim Anhören meiner sführungen gewiß alle ein Gefühl dafür bekommen haben, nach lcher Seite diese Kunstrichtung über das Ziel hinaus schießt und h welcher andern Seite hin von ihr bleibende Werte geiffen sind.

Gewiß: die Art der psychologischen Analyse, wie die Art der edergabe einer Unterhaltung usw., vertrugen eine Reform. Gerade h der technischen Seite hin haben die Naturalisten unserm ieften Romane außerordentliche Dienste geleistet. Aber das ist en übel genommen, daß sie Gebiete der Wirklichkeit aufsuchten, sich die gesunde Natur zumeist nicht aufzuhalten pflegt, daß sie wenig kernig gesundes Volkstum vermittelten. Die Naturalisten gaßen, daß bei allem Wandel der Form in der Kunst der Mensch-

heit bestimmte Gesetze immer wieder zum Ausdruck kommen müssen, Gesetze, die unwandelbar sind, weil sie sich auf psychologische Momente gründen, an deren Ausbildung in der menschlichen Seele die Erziehung ganzer Jahrhunderte gearbeitet hat. Als die Naturalisten den Büchermarkt mit ihren Erzeugnissen überschwemmten, da rief mancher Leser: Jetzt haben die Künstler die Fühlung mit dem gesunden Volksempfinden verloren. Der geistige und sittliche Gehalt, die großen Gedanken wurden vermißt. Dann trat um die Wende des Jahrhunderts ein Umschwung ein, gleich dem beim Erscheinen des Romans: „Soll und Haben" von Freytag vor 50 Jahren. Aus dem luftigen Reiche der Romantik und aus den geistvollen Spekulationen der Jungdeutschen hatte Freytag mit diesem Werke den Roman zurückgeführt auf den Boden, der Gelehrten und Ungelehrten auf der ganzen Welt vertraut war. So ist auch mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts das einheitliche Band des Verständnisses zwischen Schriftsteller und Leser wieder geknüpft worden. Es ist schwer, einen einzelnen Namen als Wecker oder Reformer anzugeben. Ich nenne Schriftsteller wie Frenssen, Polenz, Fischer, Strauß, R. Huch, C. Viebig, Martens, Hesse, Zahn u. a. Es sind das meist junge Talente. Ich bemerke aber dabei, daß mit dem Umschwunge zugleich auch die von einem umstürzlerischen Geschlecht lange mit Verachtung angesehenen älteren Meister, wie Heyse, Rosegger, Spielhagen, Jensen, Raabe, Storm, Eschenbach usw., wieder in ihr gutes Recht eingerückt sind. Wie herrliche Erzeugnisse bietet nicht die sogenannte Heimatkunst in letzter Zeit. Das Häßliche ist stark gemildert, und die Bilder sind nach und nach stärker auf Sitte und Brauch einzelner Landschaften gestimmt. Es ist weiter zu spüren eine Erhebung zu dem geistigen Gehalte des Lebens in seinen vielverzweigten Formen, eine Neigung, über Kampf und Streit, über nüchterne Betrachtungen hinauszugehen, unser Volk wieder auf die Höhe feinsinnigen Verständnisses und innerer Durchdringung des Weltbereichs und Weltgeschehens zu führen.

Es ist ferner zu erkennen das stärkere Interesse für die Psychologie des Einzelmenschen, und zwar nach der gesunden Seite hin. Der neue Roman beginnt wieder, nach dem Vorbilde unserer großen Toten, die Darstellung seelischer Entwicklung zu werden. Wie der junge Mensch in die Welt tritt, wie er mit ihr im Guten und Bösen fertig wird, wie ganze Geschlechter wachsen oder vergehen: das ist das Thema einer ganzen Reihe neuer und neuester Romane, die man gern mit dem Namen: „Entwicklungs- oder Erziehungsroman" zu bezeichnen pflegt. Nicht immer führen die Erziehungsromane das Leben ihres Helden bis zu Ende, meist nur bis zum letzten Entwicklungsknotenpunkte.

Sie geben gesundes Wachsen, Leben, Werden, bei dem der nern Entwicklung ein äußeres Geschehen entspricht, aus dem schehen eine Entwicklung hervorgeht, und sich zuletzt eine eigentige Natur offenbart. Eine Überwindung des Naturalismus beutet der neue Erziehungsroman insofern, als die Menschen nicht hr allein als ein Produkt des „Milieu" erscheinen, sondern daß ch der planmäßigen guten Erziehung und Einwirkung von Eltern, hrern usw. ein großer Einfluß eingeräumt wird. Ein solcher ziehungsroman bildet ein kunstvoll geschlossenes Ganzes, in m das Leben selbst sich widerspiegelt von innen heraus. Von ner Biographie unterscheidet sich ein solches Werk etwa so, wie h auf dem Gebiete der Bildkunst ein Künstlerbild von einer hotographie unterscheidet.

Von bedeutenden Entwicklungs- und Erziehungsromanen nne ich:

a) aus älterer Zeit: Goethe, Wilh. Meister. Keller, Der grüne Heinrich. Freytag, Soll und Haben. Raabe, Der Hungerpastor.

b) aus neuester Zeit (20. Jahrhundert): Thomas Mann, Die Buddenbrooks. Holländer, Der Weg des Thomas Truck. Wette, Krauskopf. A. Krüger, Gottfried Kämpfer. O. Ernst, Asmus Sempers Jugendland. E. Strauß, Freund Hein. Karillon, Michael Hely. H. Hesse, Peter Camenzind. H. Hesse, Unterm Rad. Ompteda, Eysen. Ompteda, Sylvester v. Geyer. Frenssen, Jörn Uhl. Frenssen, Hilligenlei nd in etwas weiterem Abstande Stilgebauer, Götz Krafft. Teile.

Aus dieser großen Zahl greife ich einige zu einer kurzen Berechung heraus. Ich beginne mit einem Romane, der mehr die ezeichnung Entwicklungs- als Erziehungsroman verdient.

1. Die Buddenbrooks.

Vom Naturalismus scheint besonders stark ein junger ünchener Dichter, Th. Mann, beeinflußt zu sein. Die Methode r Kleinmalerei hat er in naturalistischer Art, doch ohne in die nklen Gebiete des Lebens hinabzusteigen, für den deutschen Roman gewandt und so ein Meisterwerk geschaffen in seinem zweibändigen oman „Die Buddenbrooks". Er hat seinem Werke den Unterel „Verfall einer Familie" gegeben. Als älteres Seitenstück nte man Freytags „Soll und Haben" heranziehen. Beides d Kaufmannsromane. Die Buddenbrooks bieten eine bis ins zelne peinlich genaue Schilderung des Herabsinkens einer großen becker Patrizierfamilie aus dem 19. Jahrhundert. Vier Geneionen mit all ihren freundschaftlichen und verwandtschaftlichen

Beziehungen wandern an unserm Auge vorüber. Eine impressionistische Kunst ohnegleichen offenbart dieser Dichter, denn er versteht es, in uns unmerklich die Ahnung von sinkenden Kräften entstehen und wachsen zu lassen. (Ich erinnere an das Beispiel vom Eisenbahnzug.)

In der Anfangsszene erblicken wir das alte hochangesehene Geschlecht noch auf der Höhe seiner Erfolge, seines Glücks. Bei einem Feste sind sie alle versammelt, und da findet Th. Mann Gelegenheit, ohne irgendwelches Urteil, ohne irgendwelche Bemerkung, einzig durch die Kunst der indirekten Charakterisierung, den Geist des einzelnen und der ganzen Familie offenbar werden zu lassen. Im vollen Glanze der Erfolge zeigen sich aber schon die Vorboten der Zersetzung. Schon in den Spielen der Kinder verrät des Dichters Kunst Charakterzüge, die zu denken geben. Selbstsüchtiger Eigenwille der Nachkommen entzieht sich zu oft dem Familienwillen.

Die Generation, die dann herrscht, steht stark unter dem Einflusse französischer Kultur. Sie hat aber noch die weltmännische Sicherheit, den feinen Takt, das aristokratische Standesgefühl eines Patrizierhauses. Der demokratische Geist der neuen Zeit ist es, mit dem diese Generation in Widerspruch gerät. Die Merkmale des Niederganges mehren sich. Im Geschäft häufen sich die Verluste. Allmählich schwindet auch das Ansehen der Familie unter Freunden und Konkurrenten.

Es folgt ein Geschlecht der ernsten zähen Arbeit, einer ehrlichen Frömmigkeit, aber ohne die Sicherheit des Auftretens, ohne den Wagemut der Vorfahren.

Mit der letzten Generation, den Enkeln der Alten, ist eine Verfeinerung des innern und äußern Lebens eingezogen, die sie zum Zerschellen an der harten Wirklichkeit geeignet macht. Ein Meisterstück der Seelenmalerei ist hier besonders der kleine Johann B., der letzte Sohn des letzten selbständigen Buddenbrooks. Diesem Kinde ist das Gepräge der Lebensunfähigkeit körperlich wie seelisch schon bei der Geburt aufgedrückt. Er ist ohne alles Geschick für das praktische Leben, ein Fremdling in der modernen Welt, einzig den Träumen und Stimmungen seines Innern hingegeben.

Wenn man den Inhalt des Romans erzählen sollte, würde er uns ungeheuer matt vorkommen. Solche armseligen Geschehnisse des Alltags können nur dann fesseln, wenn ein Künstler sie darstellt, der über und zugleich in seinen Gestalten lebt. Was unterscheidet nun dieses Werk von ähnlichen epischen Dichtungen früherer Zeit?

Das ist erstens der Umstand, daß Mann seine keineswegs hervorragenden Personen oder Helden wie aus einem Gusse zu schaffen versteht. Er charakterisiert sie, ihre Natur, ihre Willens-

ungen besonders gern dadurch, daß er den Leser eine Reihe
rf bezeichnender Einzelzüge kennen lehrt, etwa eigenartige Gesten,
ine Angewohnheiten, stereotype Redensarten, die Art, wie sie
kleiden, sich einrichten, sich mit dem Geldpunkt abfinden und
ndert andere Dinge. Speziell in dieser Art zu charakterisieren,
einr Mann augenblicklich einzig in Deutschland dazustehen. So
türlich wahr, so lebendig schafft aber nur die große Lehrmeisterin,
Natur, und wer ihrem Atmen zu lauschen versteht. Als zweiter
terschied fällt auf, daß sich der Verfall des Hauses rein von
nen heraus nicht durch das Walten geheimnisvoller Mächte, nicht
rch Zufallsgeschicke, ohne jede Katastrophe vollzieht, als der ein-
che natürliche Prozeß des Absterbens, als notwendige Folge einer
rtschreitenden Verfeinerung, einer wachsenden Erschlaffung der
bensenergie, eines veränderten Zeitgeistes, das Leben selbst waltet
er. Nichts ist eigentlich erzählt, alles ist in Handlung dargestellt,
nd aus der Handlung leuchten uns die Gedanken entgegen.

Das eigentliche Getriebe des Geschäfts, wie es Freytag so aus-
führlich schildert, lernen wir in diesem Kaufmannsromane kaum
ennen. Des Dichters Interesse sucht das Seelenleben auf. Aller-
ings mit ihren Wirkungen spielen sowohl das Geschäfts-
eben als auch die großen weltgeschichtlichen Ereignisse des an-
rechenden 19. Jahrhunderts häufig in die Dichtung hinein. Und
rotzdem eine äußerliche Verherrlichung des Geschäftslebens wie
ei Freytag fehlt, trotzdem der Dichter vier Geschlechter sinken
läßt, ist doch die Schluß- und Gesamtstimmung des Werkes die:
In einem solchen bedeutenden Patrizierhause, in solch einer hoch-
stehenden Handelsfirma müssen unbedingt bestimmte sittliche Kräfte
vorhanden sein. Ist das nicht der Fall, so geht die Entwicklung
nicht in die Höhe, sondern in die Tiefe.

2. Krauskopf.

Daß der Verfasser dieses dreibändigen katholischen Erziehungs-
romans ein Arzt ist, der uns seine Bekenntnisse über religiöse
und Erziehungsfragen vorlegt, gibt dem Werke noch einen besondern
Wert. Ein Arzt erlebt und sieht auch diese Dinge von einer
andern Warte aus. Nach dem Worte: Mens sana in corpore sano
findet er viel leichter als die Pädagogen und Philosophen ur-
sächlichen Zusammenhang zwischen seelischen und körperlichen Ab-
normitäten.

Wette, ein Mann mit tiefem Verständnis der Kindesnatur, dazu
ein echter Humorist im Sinne von Dickens, Raabe, Reuter, stellt
uns hier das geheimnisvolle, leise Entfalten einer Menschenknospe,
dieses Wunder aller Wunder dar. Wie ein junger, äußerst lebhafter
Knabe in seiner Empfindungswelt zwischen strenger Glaubensüber-
lieferung und selbständiger naiver Lebensauffassung hin- und her-

geworfen wird, wie eine große Zahl Leute: Eltern, Lehrer, Verwandte und Bekannte, mit denen er in Berührung kommt, auf ihn einwirken, das zeigt in sehr eigenartiger, humorvoller Erzählung der erste Band. Im Mittelpunkte des zweiten Bandes steht das Leben in der Klosterschule zu Gaisfurt. Der dritte, vor einigen Monaten erschienene Schlußband bringt in ebenso herrlichen Bildern die Jugendgeschichte zu Ende. Krauskopf wird Mann, verheiratet sich und arbeitet tapfer mit an den Aufgaben der Zeit als ein freier deutscher Geist. Das ist in allerkürzester Fassung der Gesamtinhalt, der natürlich nicht ahnen läßt, welcher Lebensreichtum, welche Abwechslung das schöne Werk durchzieht. Ohne mich in eine ausführliche Besprechung zu verlieren, will ich nur in Kürze darauf hinweisen, daß der Verfasser uns im zweiten Bande ein Bild von der Erziehung der Jugend in katholischen Lehranstalten gewährt. Während wir in der 1. Schule (Band 1) fanatische und bigotte Eiferer am Werke der Erziehung tätig sehen, treten uns in diesem Erziehungsheim zu Gaisfurt meist katholische Priester und Lehrer entgegen, deren Wesen und Lehre nach vielen Seiten hin vorbildlich sein kann, Leute, deren echt christlicher Sinn durchaus nicht vom Dogmenzwang verhärtet ist. Alle ihre Erziehungsmittel und Einrichtungen zielen darauf hin, ein innerliches Gemeinschaftsgefühl mit Christus, dem Weltheiland herzustellen. Freilich werden alle Regungen der jungen Seele schon früh, vielleicht allzu früh und allzu streng auf die Ewigkeit gerichtet. (Namentlich durch zu frühe Beichten.) Das mag uns Protestanten etwas eigenartig anmuten. Wir gehen da behutsamer vor. Es werden allerdings den jungen Leuten auch die Schätze klassischer Bildung nicht vorenthalten. Spiele, Turnen, handwerksmäßige Beschäftigungen, herzhaft unbefangenes Leben sorgen dafür, daß die ernsten geistlichen und geistigen Studien Abwechslung erfahren.

Wenn wir den Blick endlich aufs ganze Werk richten, besonders darauf, wie sich der Knabe aus streng katholischen Anschauungen zu den Idealen deutscher Bildung emporringt, so wird uns nicht eine bestimmte Absicht des Verfassers entgehen, nämlich die, zu zeigen, daß aus zu scharfer Betonung des mystischen, rein dogmatischen Gehaltes der christlichen Glaubenslehre besonders lebhaften kindlichen Gemütern große Gefahren erwachsen können. Er läßt in einigen handelnden Personen warnende Stimmen erklingen. Es wird dennoch kein Leser behaupten können, daß eine einseitige aufdringliche Tendenz das Werk durchdringt. Protestanten können aus dem Buche lernen, wie wahre Frömmigkeit, wenn auch in andern Formen, auch auf katholischem Boden gedeiht. Denkende, objektiv urteilende Katholiken müssen erkennen, — das leuchtet aus dem Roman des frommen Katholiken Wette heraus, — daß, wo der Ultramontanismus in der Kirche herrscht, jede freie Lebens-

auffassung, jede Vertiefung im religiösen Leben, jede individuelle Entwicklung ausgeschlossen ist.

3. Gottfried Kämpfer von H. Anders Krüger.

Zufällig zu gleicher Zeit erschien der Roman: „G. K., ein Herrnhuter Bubenroman, den deutschen Jungen und ihren Schulmeistern gewidmet." Das Verhältnis zwischen den Jungen und ihren Schulmeistern hört man sonst nicht gerade hoch rühmen; das ist hier anders. Dieser Roman kann getrost allen erwachsenen reifen Knaben in die Hand gegeben werden. Hier finden sie ihre ganze Welt, ihre Lust und ihre Leiden wieder. A. Krüger bietet die Entwicklungsgeschichte eines gesunden, aufgeweckten, zuweilen leidenschaftlich-trotzigen Knaben. Der Dichter, der wie Wette ein tiefgründiger Kenner der Kindesseele ist, zeigt uns, wie schon im Elternhause mancherlei kleine Ereignisse einen bleibenden Eindruck im kindlichen Gemüt hinterlassen, und wie sich unter diesen Eindrücken der Charakter in dem Maße formt, daß dann auch das spätere Alter nicht mehr viel daran ändern kann. Wurde Wettes Krauskopf später in der Klosterschule, einem Landerziehungsheim, auf streng katholischer Grundlage erzogen, so erhält G. K. seine Ausbildung in einem evangelischen Landerziehungshause. Beides sind kirchliche Anstalten. Es ließen sich viele interessante Vergleiche zwischen beiden Romanen ziehen, denn auch der kleine Gottfried, der lebensfrische Sohn des Vorstehers einer kleinen Gemeinde der mährischen Brüder, wächst in einer unter streng religiösen Vorschriften und Gewohnheiten gehaltenen Umgebung auf und kann nur unter schweren Seelenkämpfen, die seine Jugendzeit verdüstern, das innere Gleichgewicht erringen, das zum Eintritt ins Leben so nötig ist. Beide Romane sind reich an Gegensätzen zwischen den Anschauungen der Alten und der Jungen, der Frommen und der Weltkinder, der Aufrichtigen und der Heuchler. Es fehlt auch hier nicht der Humor in der Auffassung der beengenden konfessionellen und sozialen Verhältnisse. Die Handlung bewegt sich allerdings etwas geschlossener als in dem Wetteschen Roman. Im zweiten Teil wird das Leben in Herrnhuter Erziehungsanstalten zu Girbein (gem. Niesky, Schles.) geschildert. Hier umweht uns die Luft eines frischen, fröhlichen Jugendlebens. Man merkt es, der Verfasser schreibt in Hinblick auf eigene gute Erlebnisse. Die Knaben stehen unter der Führung ernster und zielbewußter Männer. Ihre Körper- und Geisteskräfte sollen sich bei strammer Arbeit und in strenger Zucht, aber doch in gewisser Freiheit entfalten. Viele von uns werden, wenn sie den Namen Herrnhut hören, das Gefühl haben, daß hier alles sich in einem engen pietistischen Geiste bewegen müsse. Nach dem Lesen des Romans bekommen wir ein anderes Bild. Der Verfasser ist ein kühler, kritischer Kopf. Er sieht sehr wohl all das Kleinliche,

Engherzige, Pharisäische, das mit unterläuft, aber die Begeisterung, die durch das Buch geht, und die große Zahl gewinnender Züge beweisen doch, daß die Grundsätze, auf denen sich hier die Erziehung aufbaut, keine schlechten sein können. Während wir sonst von dem Internatsleben, namentlich wenn wir an manche Seminar-Internate denken, keine erfreuliche Vorstellung besitzen, schildert uns der Dichter in reizenden Bildern das Leben mitten in der schönen Natur, die Wanderungen, die Spiele, besonders das Zusammenschließen zu kleineren Spiel- und Arbeits-Genossenschaften, die zur Stärkung des Ehrgefühls sich selbst Gesetze geben, das freundschaftliche Zusammenleben mit den Lehrern, die nur Anreger, nie Tyrannen sein wollen, den steten Wechsel zwischen ernsten Studien und körperlichen Betätigungen, das Aufbauen der Kenntnisse auf Selbstbeobachtungen und die Entwicklung der individuellen Neigungen und Anlagen. Dies Erziehungshaus hat seine Aufgabe in der Frage der Erziehung erkannt. Das alles schildert Krüger und wird dabei doch niemals lehrhaft oder tendenziös. Alles stellt sich in den Dienst der Hauptidee des Buches, den Entwicklungsgang eines gesunden Knaben zu geben. Alle Gestalten, Erlebnisse dienen nur dazu, die Lebensfülle des Gesamtbildes zu bereichern. Das ganze Buch wirkt erzieherisch, anregend, obgleich oder gerade weil es von theoretischer Pädagogik vollständig frei ist.

4. Frenssen.

Entwicklungsromane sind auch Frenssens Jörn Uhl und Hilligenlei. J. Uhl bringt die Entwicklung und die Lebensgeschichte eines holsteinischen Bauernsohnes von der Kindheit bis zum leiderprobten Mannesalter, ein volles Menschenleben mit Irrungen und Wirrungen, mit Suchen und Finden. Das Werk wird Ihnen so bekannt sein, daß ich es hier nicht besonders zu charakterisieren brauche.

In seinem neuen Werke „Hilligenlei" erzählt Frenssen die Lebensgeschichte einer ganzen Reihe von Leuten aus einer erdichteten Hafenstadt Hilligenlei, und zwar beginnt diese Lebensgeschichte fast immer mit der Geburt, so daß wir die ganze Kindheit, d. i. die Hauptentwicklungszeit der Helden mit erleben dürfen. Auch Frenssen hat vom naturalistischen Roman gelernt, Stimmung aus der Handlung heraus zu erzeugen. Die eigenartigen Sätze, die epische Breite des Ganzen, alles das mutet den, der zum erstenmal mit Frenssen bekannt wird, eigenartig an, und doch müssen wir bei längerem Verweilen erkennen, daß seine ganze Art dazu angetan ist, uns in eine gewisse Stimmung zu versetzen. Wir sind leider gewöhnt, Romane schnell zu lesen, mehr zur Unterhaltung, und alle zu tadeln, die uns nicht gleich im Sturme mit fortreißen. Frenssens neuer Roman liest sich nicht leicht. Der Dichter

richtet seinen Blick auf sehr viel suchende Menschen. Daher die vielen Personen, die vielen kleinen Episoden, die vielen Seitenwege, die von der Haupthandlung ableiten und einen geschlossenen Gang der Erzählung nicht aufkommen lassen. Es darf nicht geleugnet werden, daß man nach dieser Seite hin dem Werke Mängel nicht ganz absprechen kann. — Hilligenlei (heiliges Land) ist das, was der einzelnen Seele Frieden und Glück gibt, was aber auch der großen menschlichen Gemeinschaft helfen soll zu einem tiefen dauernden Glücke. Wer von uns möchte gerade in gegenwärtiger Zeit von sich behaupten, daß in ihm nicht eine solche Sehnsucht nach dem Hafen des Friedens, der Ruhe, des Glückes wohne?

Aber in sehr verschiedenen Richtungen liegen in dem Buche Frenssens die Ziele der Leute; in mannigfachster Weise halten sich die einzelnen schadlos für das fehlende, das ausbleibende Hilligenlei. Eine Gestalt ragt aus allen Suchenden besonders hervor. Das ist Kai Jans (gewiß Frenssen selbst). Der sucht mit dem tiefsten Ernste. Zuerst setzt er sich auseinander mit seinen Verwandten, seiner Heimat, seiner Umgebung, dann aber mit den Problemen der weiten Welt. Er tut Blicke in das Leben und Treiben der Menschen, sieht ihr Sehnen und Hoffen, betrachtet das bunte Menschenleben und das wunderliche Menschenherz. So darf man behaupten: aus dem ersten Teile des Buches redet das vielgestaltige Menschenleben selbst zu uns. In dieser Lebensschule wird Kai Jans' Blick geläutert und geweitet, das trostlos wirre Bild prägt sich tief seiner Seele ein. Mit dichterisch schönen Worten sagt Frenssen: „Seine Seele schlich mit Verwundern und Angst durch alles Gestrüpp der Menschenmeinungen mit Adamsaugen." Kai Jans denkt: Irgendwo in der Welt muß es doch ein Hilligenlei geben! So zieht er in die weite Welt, fährt unter großen Gefahren übers Meer, leidet Schiffbruch, besucht fremde Länder und Menschen, aber er findet auch hier nicht das Gesuchte. Er kommt wieder heim, es treibt ihn zum Studium der Theologie, er wird Pfarrer in einer kleinen Stadt. Da wird's ihm im Amte klar, daß unser alter Kirchenglaube dem religiösen Bedürfnis der heutigen Menschheit nicht mehr genügen kann. Er legt sein Amt nieder, zieht nach Berlin und durchforscht mit seinen, in gutem Lebensunterricht geschulten Augen den Zustand des Volkes, besonders des arbeitenden Volkes. Furchtbares sieht er da, den wirren Weg der einzelnen Menschen, die Kleinlichkeiten, die Verlogenheit der menschlichen Gesellschaft, die mühselige Existenz des Staates, den hölzern stumpfen Glauben der Kirchen, den langsamen blutigen Weg der Menschheit. So hat er sich eine eigene Lebens- und Weltanschauung erkämpft. Er muß daran denken, daß auch Christus unter solchen Menschen umherging, die auf falschem Wege waren, die einer falschen Gerechtigkeit nachjagten. An das Leben des Heilandes muß er

denken, daran, wie es in Kirchen und Schulen gelehrt wird, und wie es wohl tatsächlich gewesen ist, besonders wie es für unsere veränderte Zeit dargestellt werden müßte. Das Leben des Heilandes ist heiliges Land, ist Hilligenlei. Darauf kann und muß eine deutsche Wiedergeburt sich gründen. Jesu Person, also nicht das Natürliche, nicht das Übernatürliche an ihm ist heilig, sondern nur seine Seele, sein Charakter, sein Inneres und was aus ihm fließt. Sein Sprechen und sein Helfen, sein geheimnisvolles tiefes Leben mit seinem Vater, seine mit Ernst gemischte Güte, die neuen Maßstäbe für das Menschenleben, die neuen Grundsätze über den Verkehr mit Gott, über die Auffassung von Geld, Welt, Ehre und Menschen, das alles ist heilig, das müssen wir auf uns wirken lassen, das muß zu einer deutschen Wiedergeburt führen.[1])

Der Paulinische Christus fällt. Kai Jans holt, gestützt auf die lange, unermüdliche Forschung von mehr als hundert ernsten Gelehrten, das wirkliche Bild des Heilandes aus der dicken Übermalung hervor. Er will erweisen, daß Christus ein Mensch war, ein schlichter Mensch, sogar ein Mensch mit Irrtümern, der im beschränkten Weltbilde seiner Zeit stand, er will aufzeigen das Tiefste der großen, edlen Christusseele, das Heilige in ihr.

Das Kapitel 26, in dem Kai-Frenssen nun das Leben des Heilandes zu den Kindern unserer Tage sprechen läßt, ist so flammend geschrieben, so leidenschaftlich frisch und frei, wie noch keine Stelle in Frenssens Werken, wie weniges in der neueren Literatur. Das muß jeder selbst lesen, darüber berichten läßt sich schwer. Man hat sich außerordentlich stark mit dem Werke beschäftigt. Ganze Berge von Broschüren und Zeitungsartikeln sind erschienen, teils in leidenschaftlicher Stellungnahme für, teils in heftiger Abwehr gegen Frenssen und sein Buch, namentlich gegen die Christusgestalt des Buches. Das ist nicht zu verwundern. Hier prallen Weltanschauungen aufeinander. Die Verbreitung des Werkes selbst ist durch die verzweifelte Gegenwehr nicht aufgehalten, eher gefördert worden. Sechs bis acht Wochen nach seinem Erscheinen konnte der Verleger die 100. Auflage in die Welt schicken.

Wo ist ein Erzähler, der solchen Erfolg hat, der so die Seelen seiner Zeitgenossen aufzurütteln versteht? Er wirft aber auch gleich eine ganze Reihe von Problemen hin, die alle unsere Zeit bewegen. Namentlich kommen religiöse und soziale Notstände zum Ausdruck. Vielen von uns ist der Blick trübe geworden durch das zu lange Schauen in die alte Zeit, trübe für das Erkennen der hellen lebendigen Gegenwart. Unser heutiges Weltbild, unser modernes Leben ist weit größer, breiter, vielgestaltiger als das Leben zu Jesu Zeiten. Frenssen läßt uns dies vielgestaltige Welt-

[1]) Siehe Niebergall, Hilligenlei und moderne Theologie. Tübingen 1906.

d sehen. Nicht immer bietet es unserm Auge angenehme Blicke r, sehr oft zeigt es häßliche Züge. Und doch ist auch diese so nz andere Zeit nicht kalt, nicht seelenlos, nicht gottlos. Auch i neuzeitlichen Leben sollen wir versuchen, Gottes Gedanken und erke zu schauen.

Die 100. Auflage begleitet Frenssen mit folgenden Versen:

„Seht hier die Bilder, die ich gemalt von allerlei Krankheit,
die uns jetzo verwirrt: von Sinnengier Trägheit und Trunksucht,
und von Goldgier, und Armut, und Lüge und von der Seele
bitterer Not, die auf staubigem Weg das Ew'ge verloren.
Notland hab ich gemalt und wilde mühsame Meerfahrt.
Fragst du, warum ich das tat? Aus Freude an Not und am Irren?
Aus Erbarmen malte ich dies. Es mache dich fähig,
das Gesunde zu sehen, das Natürliche, und wie es jammert
unter der Peitsche der Gier und dem Joch der engenden Sitte,
und zu stellen dein Leben auf Grund, der heilig und ewig."

Ich glaube, den Nachweis geführt zu haben, daß nicht Romane it spannender Handlung allein heute als hohe Kunstschöpfungen i werten sind, auch nicht solche, in denen Gedanken für sich em Verfasser als Hauptsache gelten. Was Goethe in seinen „Wahlerwandtschaften" zuerst versuchte, die Gedanken nicht neben der andlung herlaufen zu lassen, sondern die Handlung selbst zum usdruck der Gedanken zu machen, Gedanken und Handlung in ins zu verschmelzen, das ist zwar noch nicht überall heute erreicht, ber das Bestreben, diesen höchst wichtigen Kunstgriff anzuwenden, erken wir in allen den Romanen, die ich Ihnen vorführte. Nur entstehen echt künstlerische Kultur- und Seelenbilder.

Früher hatte der Roman etwas, sagen wir „Romanhaftes" an ch, so daß man mit Recht von Leuten sprechen konnte, die durch arkes Romanlesen ein falsches Weltbild gewonnen hatten. Das ifft auch heute noch zu, wenn man die Erzeugnisse nicht zu chten versteht, wenn man nicht die Gipfelpunkte aus der reichen lut der Romane herausnimmt. Bei der rechten Auswahl wird ber heute jeder aufs reichste belohnt. Im neuzeitigen Roman ndet er gediegenen, künstlerisch verarbeiteten Stoff, der ihn zum achdenken zwingt. Aber freilich, man sollte den Roman nicht diglich zum Vertreib müßiger Stunden verwenden, man sollte ihn Ruhe lesen, ihn studieren.

Es wächst in ihm alles langsam; nur bei liebevollem, ruhigem inschauen in dieses Wachsen und Werden erschließt sich der Quell, s dem Segensströme fließen in des Lesers Seele. Der Roman rd dann zu einem Bildungsmittel ersten Ranges. Namentlich n Lehrer kann ein guter Roman viel bieten. In den aufgeorten Erziehungsromanen z. B. lassen die Dichter in Kinderlen Blicke tun. Da erfahren wir ohne aufdringliche Tendenz: elche Ereignisse im frühesten Jugendalter den tiefsten Eindruck

hinterlassen, wie man in dieser Zeit in religiöser Beziehung recht einwirkt und wie die ersten Vorstellungen von Gottes Wirken in die Seele des Kindes geleitet werden. Ohne Absichtlichkeit tritt hervor, wie immer neue Interessen und Schaffenstriebe im Kinde geweckt und wach erhalten, dagegen Untugenden gezügelt werden, wie man Ehrgeiz anstacheln, Selbstvertrauen heben muß. Es zeigt sich, wie Sanftmut und Liebe anregen, große Strenge dagegen meist ihren Zweck verfehlt, wie nicht pedantische Lehrer den größten Einfluß auf die Kinder hatten, sondern Lehrer mit fröhlichem, hingebendem Herzen usw. usw.

In guten Romanen findet der Lehrer als förderliche und abwechslungsreiche Ergänzung seiner Fachstudien und seiner oft einseitigen Amtsgeschäfte zugleich ein wertvolles Erfrischungsmittel. Durch das Studium der besten Romane wird er seinen eigenen Stil verfeinern. Bei unsern neuern Schriftstellern ist gerade die Sorgfalt in der Behandlung der Sprache zu rühmen. Sie ist farbiger, sinnlicher, schmiegsamer, inniger und knapper als früher. Sie verstehen, selbst schwierige Gedankengänge wunderbar und überraschend durch ihre Sprachkunst auseinanderzulegen. An den behandelten Personen und Stoffen kann der Lehrer seinen Gesichtskreis erweitern und seinen Blick schärfen durch die packenden und einheitlich klaren Zeichnungen der Weltzustände und des Innenlebens einzelner Menschen.

Der Naturalismus wollte die Natur abschreiben, ersetzen, selbst Natur sein. Da lag sein Grundirrtum. Ein Denkmal von Bismarck, um ein drastisches Beispiel aus der bildenden Kunst zu nehmen, wird nie und nimmer selbst Bismarck sein. Aber daß es der Künstler erreicht, den toten Marmor so weit zu beseelen, daß uns daraus in künstlerischer Auffassung Bismarcks Eigenart, seine Tatkraft, seine Geistesgröße hervorleuchten, darin liegt das eigentliche Wesen echter Kunst. So täuscht uns auch der Romandichter ein Stück Leben vor, er erweckt in uns mit den Mitteln seiner Kunst eine Illusion der Wirklichkeit. Was ich in der Wirklichkeit vielleicht nie erleben würde, wenigstens nie so vollkommen, so von allen Zufälligkeiten gereinigt, das bietet uns der Dichter. Indem er die Wirklichkeit wirklicher gestaltet als sie ist, indem er das Chaos ordnet, Unwesentliches ausschaltet, Menschen und Dinge in einer reineren Form gibt, enthüllt er auch sichtbarer und klarer die Gesetze, die uns vielleicht unbekannt sind, nach denen wir aber doch unbewußt handeln.

Wenn es wahr ist, daß uns das Leben lehrt und reift, so ist dies ebenso wahr von der Kunst, denn die gibt uns die reinere Form des Lebens.

Aus dem Leben Paul Gerhardts.

12. März 1607 — 12. März 1907.

Karl Emil Schönfeld, Haag.

Es geht uns mit Paul Gerhardt wie mit so vielen anderen eutenden Männern des 17. Jahrhunderts. In dem Durch- ander des großen Krieges ist viel verloren gegangen von dem, was s Auskunft über die Jugendzeit und ihren Einfluß auf die aracterbildung geben könnte. Unter dem Vorhandenen aber ist ancherlei unverbürgt. Als wertvolles Dokument über Paul Ger- rdt besitzen wir freilich seine köstlichen Dichtungen und auch ne Anzahl Briefe. Und wenn wir aus diesen Selbstzeugnissen auf ine Entwicklung schließen dürfen, so vermögen wir wohl zu sagen, aß der Geist seiner Zeit in ihm lebendig geworden ist. Wir nden in ihm dieselbe warmherzige bedingungslose Hingabe an inen Gott, die uns auch bei Spener entgegentritt und welche : mit noch vielen seiner Zeit teilte, dieselbe Hingebung, hervor- gangen aus den persönlichen Erfahrungen vieler einzelner, wenn e sich in allerhöchster Not immer noch getragen und umgeben ihlten von der Liebe Gottes. Aber auch das unmittelbar nach- formatorische Zeitalter liefert einen Einschlag in das Gewebe iner Persönlichkeit, das ist sein strenges entschiedenes Festhalten n den Lehrsätzen und Gebräuchen der lutherischen Kirche. Aber eil dieser R e ch t gläubigkeit eine Vertiefung des religiösen Gefühls genüberstand und ihr die Wagschale hielt, so äußerte sie sich icht so sehr in der Verurteilung der Gegner, sondern in einer ewissenhaftigkeit und Beharrlichkeit der eigenen Überzeugung, die, n heutigen Maßstäben gemessen, viele übertrieben anmuten wird. ir sehen Gerhardt so eigentlich auf der Scheide zweier Zeitabschnitte hen, deren Ideen in ihm zusammentrafen, ohne sich auszugleichen r ganzen großen Harmonie. Diese Zwiespältigkeit seines Wesens igt sich, wenn wir seine Umständlichkeit und Ängstlichkeit in den eschäften des Alltags, seine Befangenheit in den theologischen nsichten dem Geist seiner Dichtungen mit ihrem Zeugnis von m Trost und Frieden in Christo gegenüberstellen, die so ganz i sind von Trotz auf das evangelische Bewußtsein.

Am 12. März 1607 wurde Gerhardt in der kleinen Stadt äfenhainichen bei Wittenberg geboren. Aber schon in seine gendzeit fielen die Schatten der Trauer und des Kummers. s der Knabe im elften Jahre stand, schloß der Bürgermeister rhardt seine Augen für immer. Dazu traten die Nöte der Kriegs- , die vom Kriegsvolk eingeschleppte Pest und die vielerlei bitteren ahrungen, denen Witwen und Waisen überall und zu allen ten ausgesetzt sind. Seine Mutter, die Tochter eines Hofpredigers

in Dresden, gab den Knaben in seinem 15. Lebensjahre
berühmte Fürstenschule zu Grimma, bekannt durch die Fr
keit der Lehrer und die Strenge der Zucht. Als er Ende des
1627 die Schule verließ, schrieb ihm der Rektor in sein Al
zeugnis: „Versiculi quoque tolerabiles", ein leidlicher Dich

Gerhardt besuchte nun von 1628 an die Universität
berg, damals der Sitz der lutherischen Orthodoxie. Von den L
die zu jener Zeit dort wirkten, rühmt man, daß ihr Star
gemäßigter, ihre Lehre daher lebensvoller und friedliebend
und sich in ihnen allen ein „über die Schranken damaliger
lichkeit hinausgehender Geist der Mäßigkeit, der Liebe u
praktischen Interesses für die Kirche zu erkennen gibt". Wi
er hier studiert hat, wissen wir nicht genau. Wohl nennt
noch 1643 einen Studiosus der Theologie, vielleicht, daß di
umstände eine häufige Unterbrechung des Studiums mit sich br
und sich infolge derselben nachher auch seine Anstellung sel
zögerte.

Um 1643 finden wir ihn im Hause des Kammergericht
katen Berthold in Berlin als Hauslehrer für die jüngeren
Er wirkte daselbst bis zum Jahre 1651 und es sind in diesen
wohl die meisten seiner Dichtungen entstanden, wenn wir au
von wenigen die Entstehungsjahre wissen. Dann kam abe
für ihn die Zeit, um aus der Stille in das öffentliche Le
treten.

Im März 1651 wandte sich der Magistrat von Mitte
an das Ministerium in Berlin und bat, ihm für die offen
Predigerstelle, die Propstei, einen geeigneten Bewerber vorzusc
Die Wahl des Ministeriums fiel auf Gerhardt, den es dem Ma
mit der Versicherung antrug, daß es der christlichen Gemein
solche Person vorhalte, deren Fleiß und Erudition bekan
eines guten Geistes und ungefälschter Lehre, dabei auch eine
und friedliebenden Gemütes und christlich untadelhaften
ist, „daher er auch bei Hohen und Niedrigen unseres Ort
und wert gehalten, und von uns allezeit das Zeugnis erhalte
daß er auf unser freundliches Ansinnen zu vielen Malen mit
von Gott empfangenen werten Gaben um unsere Kirche sich
und wohlverdient gemacht hat." Es ist darnach selbstverstä
daß Gerhardt zum Propst gewählt wurde. Im Novembe
selben Jahres erfolgte seine Ordination in der St. Nikola
zu Berlin. Einige Jahre später schloß er den Ehebund mit
Maria Berthold, mit der ihn seit den Jahren in ihres Vaters
eine stille Neigung verband. Zwölf Jahre waren eine lange
zeit gewesen, sie hatten sie beide durchwartet und durchharrt.
Gerhardt in seinem Ehebunde gefunden hat, sagen uns am
seine Lieder: „Voller Wunder, voller Kunst" und das a

in Weib, das Gott den Herren liebt." Von Leid und Weh, von mmer und Sorge blieb er freilich auch nicht verschont. Seine tgeborne Tochter Marie Elisabeth starb im ersten Lebensjahre. ie tief sein Leid darüber war, lesen wir aus ihrer Grabinschrift der Kirche zu Mittenwalde: „Wenig und böse ist die Zeit meines bens." Aber was er einst zwei trauernden Vätern in Berlin rch seine Lieder: „Mein herzer Vater, weint ihr noch" und „Du st ja mein und bleibest mein" ans Herz gelegt hatte, das wurde ch sein Trost:

Nun sei es ja und bleib also,
Ich will dich nicht mehr weinen;
Du lebst und bist von Herzen froh,
Siehst lauter Sonnen scheinen,
Die Sonnen ew'ger Freud und Ruh';
Hier leb' und bleib nun immerzu.
Ich will, will's Gott, mit andern
Auch bald hernacher wandern.

Auch im amtlichen Leben fand er Widerwärtigkeiten durch die streitsucht eines Kollegen, der durch Gerhardts Wahl bei der setzung der Propstei übergangen worden war. Dies alles in rbindung mit den geringen Amtseinkünften mag die Erinnerung an die Berliner Zeit belebt und den Wunsch zur Rückkehr sonders rege gemacht haben. Und bald fand sich eine Gelegenheit dazu, denn 1657 trug ihm der Magistrat das erledigte Diakonat n St. Nikolai an. Frohgefühl und demütige Dankbarkeit gegen inen Gott klingen daher auch aus seinem Dankschreiben wieder: Wenn ich denn nach fleißiger Anrufung des Namens Gottes und ser Erwägung der so einhellig auf mir gefallenen votorum so el abnehme, daß der liebe Gott in diesem Werke seine sonderre Schickung und Regierung habe, also will mir nicht anstehen, esem großen und allgewaltigen Herren zu widerstehen." Noch n Laufe des Jahres 1657 zog Gerhardt nach Berlin.

Mit fröhlichem Herzen hatte er seinen Wanderstab ergriffen, cht ahnend die Unruhen und Gewissenskämpfe, die auf ihn warteten. eit dem Übertritt des Kurfürsten Johann Sigismund zum reformierten Bekenntnis fühlte sich die lutherische Kirche in Brandenurg als die gedrückte. In dem Streit der beiden Konfessionen n die reine Lehre war die Kluft zwischen ihnen immer tiefer worden. Die Kriegsjahre hatten diesen Eifer ebensowenig zu mpfen vermocht, wie die Bemühungen der Fürsten, um einen träglichen Zustand zu schaffen. Die Geistlichen der beiden Lager lieben scharf getrennt, nicht nur durch das Bekenntnis, auf das e sich bei ihrer Ankunft eidlich verpflichten mußten, sondern auch urch die Lehrsätze über die Kirchengebräuche. Alle diese Lehrgensätze über den Wert oder Unwert der Beschwörung des Teufels ei der Kindertaufe, über die Nottaufe, die Privatbeichte, über

den Gebrauch der Altäre, der Lichter, der Chorhemden und Oblaten wurden in Schriften und von den Kanzeln herab scharf vorgetragen und so in die Bevölkerung gebracht, obwohl die Not der Zeit einen ganz andern Grundton in der Verkündigung des göttlichen Wortes erheischte. Wie wenig sachlich dieser Streit geführt wurde, zeigt sich schon in den Scheltnamen, die man sich gegenseitig beilegte, wie z. B. Sakramentschänder, Manichäer, Flazianer, Marzioniten u. a. oder auch aus der Verhöhnung der reformierten Abendmahlsfeier durch Lehrer und Schüler eines Gymnasiums bei einer theatralischen Aufführung. Schon durch Edikt vom Jahre 1662 hatte der Große Kurfürst dieses gegenseitige Verdammen und Verketzern verboten. In demselben Jahre fand unter dem Vorsitz des Oberpräsidenten Grafen Schwerin im Berliner Schlosse ein Religionsgespräch statt, ohne daß sich aber die Parteien einander näherten. Paul Gerhardt war der Verfasser der lutherischen Angriffs- und Verteidigungsschriften, in denen sich logische Schärfe mit dogmatischer Unbeugsamkeit vereinte.

Das Fehlschlagen dieses Versuches erbitterte den Kurfürsten und er erneuerte das oben genannte Edikt im September 1664. Dasselbe befiehlt, sich gegenseitig aller anzüglichen Beinamen zu enthalten und dem andern Teile keine ungereimten und gottlosen Behauptungen aufzubürden, die von ihm nicht anerkannt, sondern nur durch Konsequenzmacherei aus seinen Dogmen abgeleitet würden. Die Teufelaustreibung sollte man bei der Taufe dann unterlassen, sobald die Eltern dies wünschten, u. a. m. Im Falle der Widersetzlichkeit drohte der Kurfürst mit Amtsentsetzung und eventuell mit noch härteren Strafen. Um die einzelnen in ihrem Gewissen zu binden, sollten sie sich durch Unterschrift eines Reverses verpflichten.

Nun darf man sich nicht verhehlen, daß dies für viele Geistlichen beinahe eine Lähmung ihrer Berufstätigkeit bedeutete. So wie sie und ihre Zeit zumeist das seelsorgerliche Amt verstanden, hieß dies nichts anderes, als ihnen den Mund verschließen. Da sie zudem in solchen Forderungen eine Begünstigung der reformierten Kirche erblickten und ihr Gewissen nicht nur ein Festhalten an den Bekenntnisschriften und den kirchlichen Gebräuchen, sondern auch ein Bezeugen derselben forderte, konnten viele die verlangten Unterschriften nicht leisten. Ihre Erklärung besagte, sie wollten sich gerne alles Schmähens, Lästerns und Verdammens enthalten, könnten aber nicht umhin, ihre Zuhörer in betreff der reformierten Lehre bescheidentlich zu unterweisen. Zu ihnen gehörte auch Gerhardt. Das Konsistorium bewilligte ihm 8 Tage Bedenkzeit. Anfänglich nahm er sie an, erklärte aber darauf sofort, er habe sich schon längst entschlossen, und werde sich wohl nicht ändern. So erfolgte am 13. Februar seine Absetzung.

eilte das Schicksal seiner zwei Kollegen an St. Nikolai.
Fall rief dennoch einen weit tieferen Eindruck in der
hervor, da seinem Wirken der gehässige Eifer völlig
oesen war. Die Bevollmächtigten der Bürgerschaft und
ke der Tuchmacher, Schuster, Bäcker, Schlächter, Schneider
ıgießer baten den Magistrat um Verwendung bei dem
ı und begründeten ihre Bitte damit, daß Gerhardt, wie
ı bekannt, wider den Glauben und die Glaubensgenossen
irsten nie geredet, geschweige sie geschmäht habe, sondern
jede zum wahren Christentume geführet und keine Seele
en und Werken angegriffen habe. Diese Vorstellung reichte
strat, dessen Mitglieder beiden Konfessionen angehörten,
ürsten ein, bestätigte ihren Inhalt und erinnerte an den
sten Wandel Gerhardts, dessen Lieder der Kurfürst ja
ıs Märkische Gesangbuch von 1658 habe aufnehmen lassen.
ıun ein so frommer, geistreicher und in vielen Ländern
Mann die Stadt verlassen, so stehe zu besorgen, daß es
rbares Nachdenken bei Auswärtigen und Gottes Heim-
rrege. Wenn er nach seinem Gewissen den Revers ver-
o könne ihm dies um so weniger als Ungehorsam ange-
erden, da er schon vor Bekanntmachung des Edikts durch
idenes Betragen den Zweck desselben erfüllt habe." Aber
er des Kurfürsten erinnerten an die Teilnahme Gerhardts
662 und 1663 gehaltenen Religionsgesprächen, auf denen
egner des Friedens zwischen beiden Konfessionen aufge-
So erfolgte ein ablehnender Bescheid, da Gerhardt gar
omm sei und auch andere ermahne, nicht zu unterzeichnen.
sandte man eine neue Bittschrift ab, welche auch die
ıer Tischler, Messer-, Waffen- und Kupferschmiede unter-
hatten. Aber auch diese zweite noch dringendere Eingabe
ıen Erfolg. Die Angelegenheit selbst hatte jedoch schon
Kreise gezogen, daß sich nunmehr auch die Stände
damit beschäftigten. In ihrer Vorstellung hieß es, daß
ı Abdankung im ganzen Lande große Furcht errege, der
jalber, „zumal da dieser Mann von beiderseits Konfessions-
n für einen frommen, exemplarischen und allerdings fried-
Theologen erkannt werde, man auch sonst gar nicht erfahre,
e Edikte übertrete." Auch die Kurfürstin Luise Henriette
e dieses Gesuch.
ıs ungewöhnliche Interesse und die von so vielen Seiten
chene günstige Meinung veranlaßten den Kurfürsten zu
n noch gehofften Eröffnung an den Magistrat. In einer
ı Audienz teilte der Oberpräsident dem Magistrat mit,
il er von Paul Gerhardt keine Klage außer der ver-
daß er den Edikten zu subskribieren sich entzogen, Seine

Kurfürstliche Durchlaucht aber davor halten müßten, daß er die Meinung der Edikten nicht recht begriffen habe, so wollten Sie ihn hiermit plene restituiert und ihm sein Predigeramt nach wie vor verstattet haben." Gerhardt erhielt dieselbe Mitteilung durch einen Geheimsekretär mit dem Zusatz, daß Seine Durchlaucht der gnädigsten Zuversicht lebten, er werde auch ohne Revers sich den Edikten gemäß bezeigen.

Aber während Magistrat und Bürgerschaft über diese Gnade hoch erfreut waren, versetzte das Vertrauen des Kurfürsten Gerhardt in die heftigste Unruhe. Unter solcher Form ins Amt zurückzutreten, war ein stillschweigendes Versprechen, für ihn ebenso bindend wie ein Revers. Gerhardt empfand darüber lebhafte Zweifel, zumal ihm von anderer hoher Seite mitgeteilt worden war, daß er ohne Unterschrift und ohne Bedingungen sein Amt wieder antreten könne. Daher bat er den Magistrat um seine Vermittlung und betonte ausdrücklich, „zu der Mäßigung habe ich mich niemals anders verstanden, kann mich auch noch nicht anders verstehen, als daß ich bei allen meinen lutherischen Glaubensbekenntnissen und namentlich bei der Form. Concordiae gelassen werde, und keines unter solchen Bekenntnissen als ein Schand-, Schmach- und Lästerbuch dürfte halten und von andern halten lassen." „Meiner lieben vornehmen Gemeinde will ich wiederum (weil sie es ja so begehret und haben will) von Herzen gern dienen, und das übrige Restlein meines Lebens vollends bei ihnen verzehren . . . . . wenn es nur ohn' alle Kränkung meines Herzens und Verletzung des Gewissens geschehen kann. Ich weiß es nunmehr durch Gottes Gnade und hab' es genugsam erfahren, was für Angst oftmals nur allein die große schwere Arbeit demjenigen Prediger, der sein Amt treulich meinet, mache. Wenn ich nun noch dazu einen nagenden Wurm meines Gewissens mit hineinbringen sollte, würde ich der elendeste Mensch auf Erden sein." Auch an den Kurfürsten wandte er sich in einem eingehenden Schreiben und erklärte, daß er Gottes Zorn und schwere Strafe auf sich zu laden fürchte, wenn er so im Gewissen gebunden sein Amt verrichte. Er bat daher, sich des Kirchendienstes wieder enthalten zu dürfen, bis er ihn mit Gottes Willen und des Kurfürsten Zulassung mit gutem Gewissen antreten könne. Der Magistrat schickte ihm das in jener außerordentlichen Sitzung aufgenommene Protokoll, aber er ersah daraus nur, daß ihm wohl die Unterschrift erlassen sei, doch daß er „dennoch den Edikten nachzuleben und denselben sich gemäß zu bezeigen verbunden sein sollte". „Könnte ich den Edikten gehorsam sein, so würde ich ja die Reverse zu unterschreiben mich nicht entziehen." Er bittet endlich zum Schluß bei dem Kurfürsten vorzustellen, daß ihm der Gehorsam gegen die Edikte erlassen werde und keine andere Mäßigung von ihm gefordert werde, als die, welche in

lutherischen Glaubensbekenntnisse ihren Grund habe. Der
rat verstand den peinlichen Seelenzustand und wandte sich
) aufs neue an den Landesherrn mit der Bitte, „Herrn
:bt mit einer gnädigsten Erklärung aus seinen Gedanken
sen." Noch an demselben Tage kam diese Eingabe zurück
:r Randbemerkung: „Wenn der Prediger Paul Gerhardt
m von Seiner Kurfürstlichen Durchlaucht gnädigst wieder
:e Amt nicht wieder betreten will, welches er dann vor
öchsten Gott zu verantworten haben wird, so wird der
rat in Berlin ehestens einige andere friedliebende geschickte
zur Abhaltung der Probepredigt einladen, aber selbe
her vocieren, bis sie vorerst Seiner Kurfürstlichen Durch-
zkeit von dero Qualitäten untertänigsten Bericht abgestattet

m Februar 1667 entsagte Gerhardt nunmehr seinem Amte.
nannte er diese Seelenkämpfe nur ein „geringes berlinisches
'. „Ich bin auch willig und bereit, mit meinem Blute
ngelische Wahrheit zu besiegeln und als ein Paulus mit
den Hals dem Schwerte darzubieten," sagte er wohl auch
Freudigkeit. Aber wie er gelitten hat durch den Widerspalt,
doch in seinem Liede „Ich danke dir mit Freuden" wieder,
Jahre 1667 entstanden ist. Doch auch hier kann er bekennen:

Ich rief mit vollem Munde,
Du nahmest alles an,
Und halfst recht aus dem Grunde,
So daß ich nimmer kann
Nach Würden g'nugsam loben.
Doch will ich Tag und Nacht
Dich in dem Himmel droben
Zu preisen sein bedacht.

:rhardt lebte nunmehr drei Jahre lang ohne Amt in Berlin,
:ineswegs in dürftigen Verhältnissen. Bei dem Ansehen,
genoß, und bei dem Aufsehen, welches der ganze Verlauf
igelegenheit erregt hatte, war es natürlich, daß Freunde
:rehrer in Berlin und im (deutschen) Auslande ihre An-
hkeit bald durch die Tat bewiesen. Vom Herzog Christian
er eine Aufforderung, nach Merseburg zu kommen. Als
ablehnte, setzte ihm der Herzog ein Jahrgehalt aus. Auch
s wären materielle Sorgen nicht an ihn herangetreten, da
meinde den ehemaligen geliebten Lehrer gern unterhielt.
nderes traf ihn. Seine Genossin in guten und bösen Tagen
3 lange Jahre hindurch verlor er im März 1668, so daß ihm
: sechsjährige Friedrich blieb, da auch 1665 ein Sohn heim-
:n war. Nun verband ihn nichts mehr mit Berlin, das
Band war zerrissen.

Am 15. September 1668 nahm der Magistrat zu Lübben u. a. folgendes in sein Sitzungsprotokoll auf: „Hat Herr Rittmeister Engel sowohl durch Herrn Bürgermeister Kaspar Leupoldten und Petrum Nicolai als auch hernach selbsten persönlichen einen Prediger von Berlin namens Herrn Paul Gerhardten zum Archidiacono anhero recommandiret, welcher sich denn auch ausgelassen haben sollte, daß, ob er gleich nicht in ministerio, doch von der Gemeinde unterhalten würde, so wollte er doch, wohin ihn der liebe Gott hinberufen möchte, willig folgen und demselben treulich dienen, es wäre ein geistreicher, frommer und exemplarischer Mann und dieser christlichen Gemeinde wohlanständig."

Solches ist dem Herrn General-Superintendenten durch den Kirchenvorsteher communciret worden und das E. E. Rat entschlossen, gedachten Herrn Gerhardten um eine Gastpredigt schriftlichen zu ersuchen. Der Herr Generalsuperintendent hat hierauf E. E. Rat zur resolution vorbringen lassen, daß er gehöret, daß dieser Paul Gerhardt bereits ziemlich betaget und ein alter Mann von 62 Jahren wäre und würde dennoch zu Berlin, ob er gleich nicht in ministerio, also jährlichen von vornehmen Leuten unterhalten, daß sein Einkommen der hiesigen Besoldung nicht gleichkommen würde, dennoch . . . . wolle er ihm die Kanzel gern öffnen lassen."

In einer neuen Sitzung wurde der Rat schlüssig und sandte einen eigenen Boten nach Berlin. Gerhardt erkannte in dieser Aufforderung die väterliche Führung Gottes und war zur Ablegung der Probepredigt gern bereit, bat aber um einen Aufschub von drei bis vier Wochen, „dieweil mir und den Meinen anietzo solche Verrichtungen verfallen, daran anderen Leuten auch uns selbst viel gelegen und ohne meiner Gegenwart nicht bestellet werden können."

Der Magistrat wünschte jedoch eine Beschleunigung und bot ihm an, eine „Fuhre" zu schicken. Gerhardt war schließlich damit einverstanden. Am 9. Oktober sandte der Magistrat den Wagen und bemerkte in dem Begleitschreiben: „Weil der Fuhrmann sein völlig behandelt Lohn und Futter, also, daß er den Herrn nicht etwa molestieren darf, nicht allein allhier bekommen, sondern auch befehliget worden, unsern hochgeehrten Herrn unterwegens mit Auslösung in den Wirtshäusern aufzuwarten, also haben wir demselben solches mit wenigem zur Nachricht entdecken wollen."

Bei dem Generalsuperintendenten M. Johann Georg Hutten und den beiden Präsidenten der Oberamtsregierung und des Konsistoriums fand er die ehrenvollste Aufnahme. Am 14. Oktober hielt er die Gastpredigt und am nächsten Tage erfolgten dann die geschäftlichen Auseinandersetzungen. Bei der Besichtigung der zukünftigen Wohnung hat sich Gerhardt wohl nicht deutlich genug

:r seine Wünsche geäußert, da ihm gerade daraus in der Zukunft l Verdrießlichkeiten erwuchsen. Über die Zeit seines Amtsantritts :schied er noch nicht, er müsse sich erst mit seinen Angehörigen rüber schlüssig werden. Der Bürgerausschuß bezeugte dem agistrat den Dank der Bürgerschaft für diese Wahl, fügte aber ızu, man verhoffe, daß E. E. Rat es bei der alten Besoldung sen und ihm keinen Zuschuß versprechen würde. Ende Oktober ırde die Berufungsurkunde an ihn gesandt. In seiner Annahme=klärung schrieb Gerhardt: „Versehe mich zu meinem hochver=rtestem Herren als christlichen und gottesfürchtigen Regenten, sie . werden zugleich mit mir zu dem Vater unseres Herrn Jesu ;risti inniglich seufzen und beten, daß er mir Kraft und Stärke ben wolle, solches hohe heilige Amt also zu führen, damit sein :rrlicher Name je mehr und mehr geheiligt, sein Volk und christ=che Gemeinde erbauet, und vieler Menschen, ja aller Zuhörer eil und Seelen Seligkeit befördert werden möge."

Der Amtsantritt zog sich aber mehr in die Länge, als ihm nd andern lieb war. Er hatte auf seine Vorstellungen hin das Versprechen erhalten, daß man im Frühling die sehr beschränkte Wohnung zu zwei Zimmern und zwei Kammern erweitern wolle. Für die Fastenzeit aber wünschte die Gemeinde seine Tätigkeit. Er antwortete dem Generalsuperintendenten Hutten, daß er ja gar nicht wisse, wo er sich bergen solle, wenn man die Wohnung rst im künftigen Sommer verändere. „Ich begehre nicht eben großes Werk und köstliches Wesen, aber so gar extreme schlecht nd geringe mich abweisen zu lassen, trage ich auch Bedenken."

Noch ehe er in der Fastenzeit die Reise antrat, wurde sein inziger Sohn auf den Tod krank, und auch seine Schwägerin, „auf welche bisher die ganze Haushaltung beruhet", legte sich ufs Krankenbett. Wohl ängstigten ihn diese Trübsale, aber sein indlicher Glaube und der Trost des Gesanges stärkten und trösteten hn, bis diese Prüfung vorüberging und das Leid sich in Freude erkehrte. Infolgedessen konnte er auch nach Lübben kommen, aber ieser Besuch erheiterte ihn nicht. Ja, es kam hier mündlich und päter schriftlich wohl auch ein leiser Zweifel zu Worte, ob er denn berhaupt geneigt sei, die Stelle anzunehmen. Das kränkte ihn ef, und er beteuerte dem Magistrate nicht nur seine Bereitwillig=it, sondern beschwor ihn auch, er möchte sich doch das recht ıgelegen sein lassen, was sein Kommen beschleunigen könne.

Auch dem Generalsuperintendenten schrieb er wieder, er habe ch bloß eine Priesterwohnung begehrt, darin der Seelsorger seine ıwere große Last und Arbeit, die der zehnte Teil unter dem ge=einen Mann nicht verstehet, nur eben notdürftig verrichten können. lnd dennoch kann ich darin keine Erhörung haben. Ja, es wird ch wohl ein mehreres wieder mich getrieben und angeführet,

welches ich doch lieber mit Geduld verschmerze, als weitläufig beantworten will. Meinem hochgeehrten Generalsuperintendenten schreibe ich in nicht geringer Sorge und Bekümmernis des Gemüts, wo doch das Werk endlich hinaus wolle."

Wahrscheinlich war es lediglich der sattsam bekannte Grundsatz: das Haus ist ja solange gut gewesen, es wird schon noch weiterhin gehen und der schon weiter oben zum Ausdruck gekommene Sparsamkeitssinn der Bürgerschaft, welche die Verzögerung des Baues herbeiführten. Der Magistrat aber mußte nunmehr auf den Anzug dringen, da die Regierung bereits befremdet war über die lange Vakanz. In dem Antwortschreiben äußerte man auch seine Verwunderung, daß der Hausstand Gerhardts so umfangreich sei, wahrscheinlich, ohne sich viel dabei zu denken. Gerhardt aber war gerade darüber tief verstimmt und gab seinem Mißfallen in einem Schreiben an den Generalsuperintendenten offenen Ausdruck. Charakteristischer aber ist ein Brief an den Oberamts-Regierungspräsidenten von Hoymb, in dem er u. a. folgendes schreibt:

„Als ich am 5./15. Oktober des abgewichenen Jahres aus dem Rathause zu Lübben verstanden, daß selbige Gemeinde mich vor ihren Prediger und Seelsorger anzunehmen würdigen wolle, habe ich .... erkläret, daß ich ihnen zu dienen willig und geneigt wäre, ... und war mit allem, was ich da funde und vor mir sahe, zufrieden. Nur alleine, da mir die Wohnung gezeiget wurde, erschrak ich von Herzen. Und ob ich gleich nicht eben alles von mir sagte, was ich vor Gedanken dabei hatte, damit es nicht das Ansehen gewinne, als wollte ich eines und das andere zur Unzeit tadeln und verrichten, gab ich dennoch E. E. Rat genugsam zu verstehen, daß ich in einem solchen Hause nicht wohnen könnte, gestalt ich dann .... nur das einige bate, das man mir doch ein bequemes und geraumes Logiament gönnen und geben wollte, ... nämlich, also müßte ich Raum und Ort zum Studieren haben. Auf Predigten meditieren wäre ein hohes und großes Werk, und wenn ich das nicht recht abwarten könnte, so wäre ich ihnen auch nichts nütze; nebst dem, so wäre ich nicht alleine, sondern hätte meine Schwägerin, die Frau M. Frommin, wie auch meinen Sohn und das dazu gehörige Gesinde bei mir, und müßte ich ja dahin sehen, daß ich ihnen gebührenden und genugsamen Gelaß schaffte, über dieses hätte ich meinen Suppellectilem an Büchern, Hausgerät und anderen Mobilien, so ich nicht von mir lassen könnte. So könnte ich mich vor dem Frühlinge zu keinem Anzuge verstehen ... um allerhand Ursachen willen, die ich gleichfalls dabei anführte. Welches alles dann aequo animo angehöret auch mit nichts andres als mit Ja beantwortet wurde. Man wollte mir schon eine Wohnung anfertigen, da ich mit könnte zufrieden sein, die beiden Pfarrhäuser

wollten sie durchbrechen und zusammenziehen lassen, auf dem Hofe wollten sie noch darzu auf den Sommer ein absonderliches Gebäude und ein paar Stuben und Kammern aufrichten lassen .... Da uns eine Person, die wir gegen Weihnachten des vorigen Jahres deshalb abgeschickt hatten, ... zurückbrachte, es wäre (trotz des damaligen gelinden Wetters) nicht allein nichts getan, sondern man difficultirte auch noch, ob man mir beide Häuser einräumen wollte, wollten mir etwas widrige Gedanken einfallen. Doch wurdt mir, da ich selber kam, ... das vorige Sprechen nochmals wiederholet und je mehr und mehr bestättiget. Ich acceptierte solches alles mit großem Dank und nahm dabei diesen Verlaß, daß ich gegen die Fastenzeit wiederkommen und zusehen wollte, wie weit es mit dem Bau würde gebracht sein. Würde auch gewiß mich eingestellet haben, wo mir das unverhoffte Hauskreuz ... nicht dazwischen gekommen wäre.

Unterdes aber bin ich sider besagten Fastenzeit her gar inständig ermahnet worden, daß ich kommen und mein Amt völlig antreten sollte, war auch dazu nicht wenig geneigt, nur nochmals fragende, wo ich denn wohnen und bleiben sollte, bat auch, man möchte mir auf ein halb Jahr ein anderes bequemeres logiament mieten. Da ich aber zur Antwort bekam, es könnte in der Stadt keine andere Wohnung erlanget werden, und wenn auch eine zu erlangen wäre, so wolle man doch nicht dazu stimmen. .... Hier, da ich's so herzlich gut gemeinet habe und noch meine, da heißt es: ob wir gleich helfen könnten, so wollen wir doch nicht helfen. Es wird dazu gesetzet, ich hätte das Archidiaconat Haus in Augenschein genommen, ehe ich meine Erklärung getan und vocation angenommen. Aber ein anderes ist ja etwas in Augenschein nehmen, ein Anderes ihm belieben und wohlgefallen lassen. Hätte ich damit friedlich sein können, so hätte ich auf dem Rathause nicht mein erstes Wort und Bitte sein lassen, daß man mir ein bequemeres logiament geben wolle. ....

Endlich beschweret man sich auch noch dazu über meine familiam, da man sich gar nicht vermutet und versehen, daß ich eine so amplam familiam zu Lübben zu accomodieren gemeinet. Du ewiger Gott! wie kann ich denn meine familiam arctiorem machen! .... Es ist ja auch solche amplitudo in alle Wege genugsam von mir deduzieret worden, worauf sie bestehe, nämlich auf sechs oder wenns hoch kömmt auf ein sieben Personen. .... Meine Meinung ist nicht, daß ich jemand hiermit verklagen wollte, denn das achte ich noch zur Zeit unnötig zu sein. Aber ich denke immer noch an den hochgeneigten Zuspruch, den Ew. Excellenz mir in meiner letzten Gegenwart taten."

Dieses Schreiben hatte endlich den lange ersehnten Erfolg. Der Magistrat erhielt es im Original zugestellt, und seine Be-

schlüsse vom 1. April beweisen, daß sich die Wohnung wirklich in sehr schlechtem Zustande befunden haben muß.

In der Folge erhielt Gerhardt noch eine Zustellung des Magistrats über die Versorgung der Amtsgeschäfte bei Pestilenzzeiten und die Einlegung fremden Bieres. Er hätte auch hier einiges erwidern können, aber um des Friedens willen beschloß er, es mündlich zu ordnen. Dem Generalsuperintendenten schrieb er: „. . . . daß man mich zum großen Teil nicht recht verstanden, denn ich ja des Sinnes nicht bin, daß ich meine Gemeinde zur Zeit der Not verlassen oder von ihnen weichen wollte. . . . . Als bedarf auch die Bürgerschaft wider mich keines Schutzes bei ihrer alten wohlhergebrachten Bier-Gerechtigkeit, denn ich ja nicht mehr mitzubringen gedenke, als was ich etwa vor meinen Tisch und Haus bedürfen werde, öffentlichen Schanks und Bierhandel werde ich mich so wenig, als ich hier in Berlin getan, zu Lübben unterfangen. Vermeine auch nicht, daß, wenn ich auch gleich ander auswärtig Getränke, als Zerbster, Bernauer, Torgauisch und dergleichen Bier vor mein Haus einlegen könnte und wollte, man mich hierin hemmen und hindern würde. Sehe aber wohl, daß, je mehr man sich zu extricieren gedenket, je mehr man sich intriciere, und das Werk solcher Gestalt gar nicht befördere, sondern nur je länger je schwerer mache.

Ich meinesteils will Gott im Himmel die Ehre und meiner künftigen Gemeinde die Liebe beweisen, und eilen, so gut ich kann, daß das Werk . . . . vollends zur Richtigkeit und gutem Ende, soviel in meinen Kräften stehet, kommen und gelangen möge. . . . ."

Ende Mai 1669 traf er in Lübben ein und trat am Trinitatisfeste sein Amt an. Sieben Jahre hat er der Gemeinde noch gedient in Ernst und Treue und dabei noch manchen Kampf mit dem Magistrat kämpfen müssen. Vielleicht ist das auch eine der Ursachen, daß wir aus jener Zeit kein Lied mehr besitzen. Wohl aber kennen wir sein vor dem Tode für seinen Sohn aufgesetztes Testament und einige Lebensregeln. Das Testament gipfelt in dem Danke für Gottes Güte und Treue und in der Bitte um einen fröhlichen Hingang, im festen Glauben, Christus dereinst von Angesicht zu Angesicht zu schauen. „Es weiß mein Sohn, daß ich ihn von seiner zarten Kindheit an dem Herrn meinem Gott zu eigen gegeben, daß er ein Diener und Prediger seines heiligen Wortes werden soll. Dabei soll er nun bleiben und sich daran nicht kehren, daß er nur wenig gute Tage dabei haben möchte, denn da weiß der liebe Gott schon Rat zu und kann das äußerliche Trübsal mit innerlicher Herzenslust und Freudigkeit des Geistes genugsam ersetzen. Die heilige Theologiam studiere in reinen Schulen und auf unverfälschten Universitäten und hüte dich ja vor Syncretisten, denn sie suchen das Zeitliche und sind weder Gott noch Menschen treu. In deinem gemeinen Leben folge nicht böser Ge-

jellschaft, sondern dem Willen und Befehl deines Gottes. Insonderheit

1. tue nichts Böses in der Hoffnung, es werde heimlich bleiben, denn es wird nichts so klein gesponnen, es kommt an die Sonnen;

2. Außer deinem Amte und Berufe erzürne dich nicht. Merkst du denn, daß der Zorn dich erhitzet habe, so schweige stockstille, bis du erstlich die 10 Gebote und den christlichen Glauben bei dir ausgebetet hast.

3. Der fleischlichen sündlichen Lüste schäme dich und wenn du dermaleinst zu solchen Jahren kommst, daß du heiraten kannst, so heirate mit Gott und gutem Rat frommer getreuer und verständiger Leute.

4. Tue Leuten Gutes, ob sie dir es gleich nicht zu vergelten haben, denn was Menschen nicht vergelten können, das hat der Schöpfer Himmels und der Erden längst vergolten, da er dich erschaffen hat, da er dir seinen lieben Sohn geschenket hat, und da er dich in der heiligen Taufe zu seinem Kinde und Erben auf- und angenommen hat.

5. Den Geiz fleuch als die Hölle, laß dir genügen an dem, was du mit Ehren und gutem Gewissen erworben hast, ob es gleich nicht allzuviel ist. Beschert dir aber der liebe Gott ein Mehres, so bitte ihn, daß er dich vor dem leidigen Mißbrauche des zeitlichen Gutes bewahren wolle. Summa: bete freißig, studiere was Ehrliches, lebe friedlich und diene redlich und bleibe in deinem Glauben und Bekenntnis beständig, so wirst du einmal auch sterben und von dieser Welt scheiden, willig fröhlich und seliglich. Amen."

Am 7. Juni 1676 rief ihn Gott in sein Reich. Friedlich und selig starb er, die Seinen mit den Worten des eigenen Liedes tröstend:

Kann uns doch kein Tod nicht töten,
Sondern reißt unsern Geist
Aus viel tausend Nöten.
Schleußt das Tor der bittern Leiden
Und macht Bahn, daß man kann
Geh'n zu Himmelsfreuden.

In der Hauptkirche zu Lübben wurde er zur Ruhe bestattet. Ein großes Ölbild mit der Unterschrift: Theologus in cribro Satanae versatus (im Siebe Satans gesichtet) und seit dem 200jährigen Todestage auch eine schwarze Marmortafel erinnern an ihn. Die von Gottlieb Wernsdorf gedichtete lateinische Inschrift der Gedenktafel lautet in Übersetzung.

„Wie lebend siehst du hier Paul Gerhardts teures Bild,
Der ganz von Glaube, Lieb' und Hoffnung war erfüllt.
In Tönen voller Kraft, gleich Assaphs Harfenklängen
Erhob er Christi Lob mit himmlischen Gesängen.
Sing' seine Lieder oft, o Christ, in heil'ger Lust,
So bringet Gottes Geist durch sie in deine Brust."

Wer sich so in aller Herzen und Gedächtnis hineinsingen kann, wie Paul Gerhardt mit seinen unvergänglichen Liedern „O Haupt voll Blut und Wunden —", „Nun ruhen alle Wälder —", „Wach auf, mein Herz, und singe —", „Geh aus, mein Herz, und suche Freud —" und den vielen anderen, in denen wir allen die stille abgeklärte Heiterkeit des protestantischen Christen wiederfinden, der sich eins weiß und innig verbunden fühlt mit seinem Gott und Heiland und bei ihm und in ihm aller Freuden Fülle findet, dessen Andenken und Name wird zu allen Zeiten in dem Herzen der Einzelnen glänzen wie ein köstlicher goldener Schrein. Wohl reißen die glaubensstarken Gesänge Luthers die Gemeinde fort, wohl entflammen sie die Herzen und machen sie starkgemut zum Kampf. Aber es ist alles noch Erwartung der ringenden kämpfenden Gemeinde, die aus ihnen spricht, eine Erwartung, die sich gründet auf Gottes Verheißung, aber ein heißes starkbrünstiges Flehen klingt als Unterton in ihnen mit. In Gerhardts Liedern aber liegt das Ergebnis des Kampfes vor. Die Gemeinde blutet wohl, aber sie hat den Streit überstanden, und nun spricht der Einzelne von seinen Erlebnissen, und jedes Zeugnis gipfelt darin, daß sich jeder auch in der schwersten Stunde getragen fühlte von der Liebe seines Gottes, und dies Bewußtsein erfüllt auch den Trauernden mit Heiterkeit und es wird still in ihm wie Abendfrieden:

Der Wolken, Luft und Winden
Gibt Wege, Lauf und Bahn,
Der wird auch Wege finden,
Da dein Fuß gehen kann.

Die Fabel vom logischen Standpunkte aus.

Von **M. O. Albert.**

Die Fabel bietet, logisch genommen, das als Dichtungsart gewiß eigenartige Beispiel eines Verallgemeinerungsschlusses dar, durch welchen aus dem Beispiel eines allgemeinen Satzes dieser selbst gewonnen wird. Das Ergebnis dieser Generalisation ist dann offenbar nicht begründet und muß in Zweifel darüber lassen, ob es wahr ist oder nicht. Dann müßte sich aber auch dem Hörer oder Leser der Fabel das Gefühl aufdrängen, daß ihr Inhalt nicht begründet sei. Ist das der Fall?

Uns bietet die Erfahrung keinen Anhalt, der die obige Annahme rechtfertigte. Im Gegenteil; die Moral der Fabel leuchtet in der Regel bedingungslos ein, und ihre vielfache Anwendung im Leben

beweist nur, wie stark man von der Wahrheit ihres Inhaltes überzeugt ist. So sehen wir uns in einem fatalen Dilemma: Der logische Bau der Fabel läßt erwarten, daß ihre Moral im Bewußtsein das Gefühl erweckt, nicht begründet zu sein, während sie doch tatsächlich Überzeugung von der Wahrheit des allgemeinen Satzes im Bewußtsein wirkt. Wie ist dieser Widerspruch zu lösen?

Vergegenwärtigen wir uns zunächst die Natur der allgemeinen Sätze, welche von den Fabeln dargestellt werden. Der Fabulist will mit den Fabeln „allgemeine, moralische Sätze", wie sie Lessing bezeichnet, zur Anschauung bringen. Die allgemeinen Sätze der Fabeln sind vorwiegend Erfahrungssätze. Lessing sagt darüber: „Ein großer Teil der moralischen Sätze sind Erfahrungssätze, die uns nicht sowohl von dem, was geschehen soll, als vielmehr von dem, was wirklich geschieht, unterrichten." Erinnert sei, um eine Probe von den Erfahrungssätzen der Fabeln zu geben, an die Fabel vom „Wolf und Lämmchen", deren Lehre der Satz ist: Wenn der Starke den Schwachen vernichten will, bricht er die Ursache vom Zaune. In dem Begriffe Macht liegt kein Moment, das uns anzunehmen zwinge, der Starke müsse in seinem Vernichtungskampfe gegen den Schwachen sein Vorgehen auf Scheingründe stützen. Wir können uns ebensogut denken, daß der Starke seine Brutalität, ohne mit ihr einen Schein des Rechtes zu verbinden, ausführt. In dem Satze selbst liegt folglich keine innere Notwendigkeit, aus welcher seine Wahrheit hervorflösse. Ähnliche Ergebnisse liefert die Betrachtung der Fabel vom „Esel und dem Löwen". Der Erfahrungssatz dieser Fabel lautet ungefähr: Die Großen würdigen Niedriggestellte ihrer Gesellschaft, wenn sie dieselben zu ihren Zwecken gebrauchen können. Schließt dieser Satz eine innere Notwendigkeit ein? Müssen die Vornehmen ihre reservierte Stellung, auf die sie sonst so peinlich halten, preisgeben, vielleicht getrieben von einer außer ihnen liegenden, ihres Einflusses unzugänglichen, geheimnisvollen Macht, wenn sie glauben, die Geringen zu ihren Zwecken gebrauchen zu können?

Es hieße die Freiheit der Selbstbestimmung, in deren Einflußsphäre persönliche Nützlichkeitserwägungen und Zweckmäßigkeitsbestrebungen gehören, aufheben, wollte man diese Frage in bejahendem Sinne entscheiden. Die angeführten Beispiele mögen genügen, um den empirischen Ursprung der erwähnten Erfahrungssätze erkennen zu lassen. Von ganz ähnlicher Beschaffenheit zeigen sich auch die Erfahrungssätze der Fabeln[1]), „Der Phönix", worin die Isoliertheit einzigartiger Naturen gezeigt wird, „Die Eiche und das Schwein", welche darstellt, wie vielfach oft Dankbarkeit für Leistungen erwartet wird, die gar nicht im Interesse derjenigen be-

[1]) Lessingschen Fabeln.

absichtigt sind, die danken sollen, „Die Sperlinge", welche veranschaulichen, daß das Werturteil über ein Ding oder eine Sache von der Möglichkeit ihrer subjektiven Brauchbarkeit abhängig gemacht wird, „Die Eule und der Schatzgräber", welche die Tatsache illustriert, daß Gelehrten, Philosophen usw. Mißachtung aller materiellen Güter zugemutet wird, „Der Fuchs und der Storch", worin die Erfahrung zur Darstellung kommt, daß viele interesselose Menschen von ihren Reisen keine andere Kenntnis mitbringen als die, wo man gut ißt und trinkt u. a. m.

Auf welche Weise sind nun die Erfahrungssätze der Fabeln entstanden?

Sie sind wie alle Erfahrungssätze durch Induktion gebildet worden. Die Induktion dieser Sätze ist aber keine vollständige, die aus einer Totalität von Einzelfällen den allgemeinen Satz generalisierte, sondern eine Induktion, welche den allgemeinen Satz aus einer Vielheit von gleichartigen Beobachtungsfällen abstrahiert. Diese Abstraktion beruht auf der Gewohnheit unseres Geistes, das als wahr zu betrachten, was sich oft, wenn auch mit unwesentlichen Differenzen versehen, wiederholt. Das Resultat dieser Abstraktion kann, streng genommen, nur Wahrscheinlichkeit besitzen, wenn auch zugestanden sein mag, daß der Grad dieser Wahrscheinlichkeit ein sehr hoher sein kann. Die Wahrscheinlichkeit dieser Sätze wächst mit der Zahl der Fälle, aus denen sie hergeleitet worden sind. Für einen solchen feinen Grad der Wahrscheinlichkeit hat das praktische Leben kein Verständnis, so daß es den Inhalt der gewonnenen Erfahrungssätze schlechthin als wahr bezeichnet.

Wäre der allgemeine Satz: Ausdauer und Einsicht verbunden führen zum Ziele aus der Fabel von der „Krähe und dem Wasserkruge" absolut gültig, dann würde sie offenbar einem schrankenlosen Individualismus das Wort reden, der den Einfluß der äußeren Umstände auf ein Streben nach einem Ziele gleich Null setzte. Ein derartiger Individualismus ist aber bei der menschlichen Organisation unmöglich. Es ficht die Wahrheit des obigen Satzes nicht an, daß die Erfahrung Fälle liefert, welche ihm zuwider laufen. Die Majorität der Einzelfälle entspricht in ihrem Verlaufe dem Inhalte des obigen Satzes.

Fassen wir zusammen, so ergibt sich: Ein Teil der moralischen Sätze in den Fabeln sind Erfahrungssätze, deren Inhalt aus der Erfahrung abgezogen ist und deren Wahrheit nur relative Gültigkeit besitzt.

Die Erfahrungssätze enthalten einen aus der Erfahrung durch Beobachtung gewonnenen Erkenntnisinhalt. Wie dieser entstanden ist, haben wir soeben gesehen. Da der Endzweck jeder Fabel aber ein moralischer ist, muß in ihr ein gewisser moralischer Inhalt anzutreffen sein. Und das ist in der Tat der Fall. Selbst in den

fabeln, deren allgemeine Sätze Erfahrungssätze sind, ist der Erfahrungsgehalt nicht Selbstzweck, sondern er dient dazu, daß aus ihm eine oder mehrere moralische Vorschriften abgeleitet werden können.

Viele Fabeln nun teilen ihre Lehre direkt in Form einer moralischen Vorschrift, eines moralischen Affektes oder eines moralischen Urteiles mit.

Woher stammt nun der moralische Gehalt in den Fabeln und wie ist derselbe begründet?

Prüfen wir die allgemeinen Sätze von verschiedenen Fabeln auf ihren moralischen Gehalt hin, so erkennen wir, daß sie Forderungen enthalten, die sich unmittelbar als Forderungen des Sittengesetzes, als Vorschriften des sittlichen Gefühles erweisen. Es ist unsittlich, sich an einem schwachen Feinde zu rächen oder gar einen Schwachen zu vernichten, in Gesellschaft der Großen hochmütig zu werden oder nach eitler Größe zu streben, um eines Vorteiles willen zu schmeicheln oder zu heucheln, zu faulenzen, oder unzufrieden mit dem eignen Besitz nach fremden Gütern zu trachten — das sagt uns deutlich unser sittliches Gefühl. Sittliche Gefühle in uns auszulösen, das ist das Ziel, dem der Fabeldichter zusteuert. Gelingt ihm das, die sittlichen Gefühle, die ihn beseelen, in uns anklingen zu lassen, dann sind wir auch von der Berechtigung seiner moralischen Vorschriften — wenigstens im Gefühl — überzeugt; denn andernfalls würde die Gefühlswirkung einfach ausbleiben. Dazu tritt in den meisten Fällen, daß wir auch in der Reflexion die Berechtigung seiner moralischen Forderungen erkennen insofern, als wir dieselben in Übereinstimmung mit dem Sittengesetz wissen.

Die Entrüstung, die der Fabulist in der Fabel „Der alte Löwe" mit den Worten zum Ausdruck bringt: „Ich halte es für niederträchtig, mich an einem Feinde zu rächen, der mir nicht mehr schaden kann", teilt sich uns mit; zudem wissen wir, daß Feindesliebe eine Forderung unseres Sittengesetzes ist. So erscheint uns der moralische Affekt, den die Fabel zur Darstellung bringt, vollständig begründet.

Der moralische Gehalt, der den Fabeln eigen ist, überzeugt uns folglich aus dem Grunde, weil wir fühlen und erkennen, daß er identisch ist mit den Forderungen des Sittengesetzes.

Sowohl der Erkenntnisinhalt als auch der moralische Gehalt der Fabeln ist *an sich* wohl begründet, aber die Fabel begründet weder den einen noch den anderen. „Sie demonstriert", wie Lessing sagt, „nicht." Sie betrachtet ihre Aufgabe als gelöst, wenn sie irgendeinen moralischen Satz lebhaft zur Anschauung bringt.

Der Widerspruch, den wir am Eingange unserer Betrachtung aufstellten, bleibt demnach bestehen. Wir denken uns die Auf-

lösung desselben nunmehr auf folgende einfache Weise: Da die Fabel ihre allgemeinen moralischen Sätze nicht begründet, so bleibt zur Erklärung der Überzeugung, die sie dennoch im Bewußtsein wirken, nur noch die Annahme einer Art Selbstbegründung übrig. Diese äußert sich dem Erkenntnisinhalte der Erfahrungssätze gegenüber dahin, daß der Hörer die Wahrheit dieser Sätze an seiner eigenen Erfahrung prüft und bestätigt findet, dem moralischen Gehalte gegenüber dahin, daß er dessen Übereinstimmung mit dem Sittengesetze fühlt und erkennt.

Rede, gehalten zur Einweisung eines Zeichenlehrers, einer Haushaltungslehrerin und einer Lehrerin an einer Mädchenschule.

Von Dir. **Dr. Häußel**, Saalfeld a. S.

Sehr geehrte Anwesende! Werte Kolleginnen und Kollegen! Liebe Schülerinnen!

Nach einem alten, harmlosen Aberglauben heißt es: „Aller guten Dinge sind drei.“ Drei neue Lehrkräfte sind es, die dieses Jahr in unsere Schule eintreten. Nehmen wir diese Drei-Zahl als eine gute Vorbedeutung in dreifacher Beziehung: Als eine gute Vorbedeutung für die drei Neueintretenden selbst, für das Blühen unserer Schule und somit für das Wohl und Gedeihen unserer Stadt. Aller guten Dinge sind drei! So lassen Sie mich denn einem jeden von Ihnen dreien, die Sie diese Ostern neu in unsere Mitte eintreten, drei Worte mahnend ans Herz legen.

Aller guten Dinge sind drei!
Drei Worte höret, bedeutungsschwer!

Sie, Herr W., werden in einem besonderen Unterrichtsraum, unserem Zeichensaale, Ihres Amtes zu walten haben. Schon dadurch kennzeichnet sich äußerlich Ihre Arbeit als eine von unserer gesamten Schularbeit sich in gewisser Beziehung abschließende. Damit soll aber ja nicht gesagt sein, daß sie etwa nicht in engster organischer Verbindung mit unserer gesamten Schularbeit stehen sollte. Nein, ganz im Gegenteil! Sie soll, obgleich für sich abgesondert von der übrigen Arbeit dastehend, aufs innigste mit ihr nach den verschiedensten Richtungen hin zusammenhängen. Unser Zeichensaal bildet gleichfalls eine kleine Schule innerhalb unseres

oßen Schulkörpers. Davon ausgehend rufe ich Ihnen die drei orte bei Ihrem Eintritt hier mahnend zu:

Lassen Sie unseren Zeichensaal werden:

1. Zu einer wahren Mädchentugend-, 2. einer chtigen Fortbildungs-, 3. einer rechten Kunsthule.

1. Lassen Sie unseren Zeichensaal werden zu iner wahren Mädchentugendschule.

Soweit sich Ihre Arbeit auf die Volksschule erstreckt, erden Sie nur Mädchen zu unterrichten haben. Beachten Sie mer wohl, daß vor allem der Zeichenunterricht mit berufen ist, Mädchen diejenigen Tugenden heranzubilden und groß zu hen, die man gerade in einem Mädchen sucht, nämlich die Tugend r Reinlichkeit, der Sauberkeit, der Ordnungsliebe, der Sorgfältigit, der Akkuratesse, — kurz gesagt: der Gewissenhaftigkeit in len äußerlichen Dingen. Wohl ist der Schluß berechtigt, daß Mädchen, das sich gewissenhaft und peinlich zeigt in äußerchen Dingen, sich auch in allen innerlichen so erweisen rd. Lassen Sie in diesem Sinne unseren Zeichensaal zu einer hren Mädchentugendschule werden.

2. Lassen Sie unseren Zeichensaal zu einer chtigen Fortbildungsschule werden. Ich meine damit nächst zu einer tüchtigen Fortbildungsschule im bildlichen inne, zu einer Fortbildungsschule, wo das Vielerlei, das vom terricht in der Volksschule her zur zeichnerischen Darstellung ängt, dies erfährt, — zu einer Fortbildungsschule, die die Arbeit r Volksschule während der Jahre der Volksschulzeit getreulich gleitet und ergänzt. Was in der Erdkunde, der Weltgeschichte, Naturwissenschaften und dem deutschen Unterricht die Schüinnen in den Unterrichtsstunden in den einzelnen Klassen nur t dem geistigen Auge geschaut, was sie nur in Worte gefaßt, nur flüchtigen Bildern ihnen die Phantasie schuf, nur plastische Vorstellung bisher in ihnen wohnte, das lassen e sie im Zeichensaale mit dem leiblichen Auge klar sehen, mit ohle, Kreide, Pinsel oder Griffel darstellen, als uernde Bilder mit der Hand aufs Papier bannen, zu Werken der bildenden Kunst ihnen werden.

Lassen Sie unsern Zeichensaal auch werden zu einer tüchtigen rtbildungsschule, das Wort dann im wirklichen Sinn genmen. In den Stunden, die Sie unseren Schülern der gerblichen Fortbildungsschule zu erteilen haben werden, len Sie sich jungen Leuten widmen, die in Fabrik, Geschäft Gewerbe praktisch bereits arbeiten. Suchen Sie da genaueste ntnis zu bekommen von der beruflichen Eigenart Ihrer üler. Suchen Sie sorgsam alle die zeichnerischen Momente zu-

sammen, die in der Berufsarbeit Ihrer Schüler eingeschlossen liegen, um so die praktische Ausbildung Ihrer Schüler, die dem Meister obliegt, fruchtbringend zu ergänzen. Habe ich es nötig, Ihnen, da Sie Ihr Bildungsgang durch rein zeichnerische Berufe hindurchgeführt hat, die hohe Bedeutung der zeichnerischen Fertigkeit für die Entwicklung des deutschen Gewerbes, die hohe volkswirtschaftliche Bedeutung der zeichnerischen Fertigkeit in der Gegenwart vor Augen zu führen? Sie wissen, daß die Konkurrenzfähigkeit der deutschen Industrie abhängt von der Ausbildung im Zeichnen vieler unserer Arbeiter. Eine tüchtige Fortbildungsschule mit einem guten Zeichenlehrer ist in unserer Zeit, da die technischen Berufe so wichtig sind, einer der wichtigsten Faktoren des Nationalreichtums, ein Institut für Produktion von Kapitalien geistig-technischer Kraft und damit von Kapitalien finanzieller Werte. In diesem Sinne rufe ich Ihnen zu: Lassen Sie unseren Zeichensaal zu einer tüchtigen Fortbildungsschule werden.

3. Lassen Sie unseren Zeichensaal zu einer rechten Kunstschule werden. Bekanntlich ist eine der stärksten Bewegungen, die jetzt auf dem Gebiete der Methode herrscht, die Bewegung: „Kunst in der Schule." Ich brauche Ihnen nicht erst auszuführen, wieviel überspannte und extreme Forderungen in dieser Bewegung sich breit machen, wieviel aber auch herrliche, pädagogisch-physiologisch fein empfundene und wahrhaft ideale Forderungen in der ganzen Bewegung liegen. Diese berechtigten Forderungen, denen ein tüchtiger, gewandter und geistvoller Pädagoge im klugen sich Halten auf der goldenen Mittelstraße mit Begeisterung und Freude zustreben wird, zu erfüllen, wird auf den Unterricht, den Sie zu erteilen haben, vor allem mit gerechnet. Ein Beispiel nur, um flüchtig das zu erklären. Man klagt jetzt nicht mit Unrecht darüber, daß der Nadelarbeitsunterricht nur noch zu oft Geschmacklosigkeit und Unselbständigkeit der Schülerinnen großzieht. Woher sonst wäre es zu erklären, daß größere Mädchen zu den einfachsten Stickereien, zu dem leichtesten Schnitt den Vorzeichner, die Schablone und den Schnittmusterbogen der Modezeitung brauchen? Woher wäre es sonst zu erklären, daß manches fleißige junge Mädchen sein Stübchen zu nichts anderem herzurichten versteht, als zu einem geschmacklos überladenen und unkünstlerischen Häkeldeckenheim?

Es wird damit kein Vorwurf erhoben gegen diejenigen, die den Nadelarbeitsunterricht bisher erteilt haben. Man läßt eben die Nadelarbeitslehrerin noch neben, nicht mit dem Zeichenlehrer arbeiten. Es muß einmal wirklich Ernst gemacht werden mit der orga-

n Verbindung von Zeichen- und Nadel-
tsunterricht, die man schon viel und oft hat wünschen
aber nur wenig und selten verwirklicht gesehen hat. Eine
che Verbindung von Nadelarbeits- und Zeichenunterricht ist
eben nicht bloß in Rücksicht auf die sogenannten Luxus-
ten, sondern auch in bezug auf die übrigen rein
hen Nadelarbeiten. Alles Zuschneiden, alles Buchstaben-
n und alles Sticken nach Form- wie Farbengebung, alles
häkeln, selbst Stopfen und Ausbessern muß durch den
unterricht Unterstützung erfahren. Luxus-Nadelarbeiten
immer ein angewandtes ornamentales Zeichnen sein.
itt der Unterschied des Zeichenunterrichts zwischen Knaben-
ädchenschule deutlich hervor. An Stelle des Projektions-
ens der Knabenschule hat in der Mädchenschule das
mentzeichnen zu treten. Es ist jedenfalls richtig, wenn
im Gebrauch der sonst auszuscheidenden Vorlage ver-
wird. Die Umänderung der Naturform, die die Nadel-
erfordert, finde sorgfältige Berücksichtigung. Welch eine
dankbarster, herrlichster Aufgaben für den Zeichenunterricht
Bewegung „Kunst in der Schule"! Wieviel höchst wichtige
rell-soziale Förderungen können hier geleistet
! Denn die moderne Frauen-Handarbeit ist
estem Wege, in weiser Berücksichtigung von
ik und Zweck einerseits und künstlerischem
urf, der Stilisierung, Linienführung, Far-
bung und Stimmung andererseits zu einem
tenden Zweige des modernen Kunstgewerbes
rden. Aber nicht bloß mit Rücksicht auf den Nadel-
tsunterricht, sondern auch mit Rücksicht auf den ge-
n Unterricht, der außer dem Zeichenunterricht gegeben
darf man fordern, daß der Zeichensaal eine kleine Kunst-
nnerhalb der Schule bilde. Was an kunstgeschichtlichen Be-
gen und Einführungen in das Verständnis der Kunst in
schiedenen Unterrichtsstunden bei gelegentlicher Anknüpfung
ten worden, das kann im Zeichenunterricht durch die tech-
Stunden unterstützt, geklärt und weitergeführt werden.
die einfachste Blüten- und Blattreihung gibt Gelegenheit,
jülerinnen an dem quellenden Born der Naturschönheiten,
sie der naturwissenschaftliche Unterricht nur
n lassen kann, sich satt trinken zu lassen. Den Kultur-
chtsunterricht führe der Zeichenunterricht weiter, indem
charakteristische Schönheitsideal der verschiedenen Zeitalter,
den Bau- und Bildwerken mannigfachster Stilarten unser
des Auge labt, erläutert und nachbilden läßt. Den Poesie-
richt unterstütze er durch die neuerdings aufgekommenen

Illustrationsübungen, die, maßvoll betrieben, gerechtfertigt sind auch aus diesem Grunde.

Endlich wollen Sie nicht vergessen, daß Zeichnen auf dem Stundenplan nicht notwendig bloß als Fach der Fertigkeit, als technische Stunde aufzufassen ist. Es ist richtig, daß der Zeichenlehrer nicht bloß technische Stunden erteile, sondern auch theoretische, in denen er dem Schüler kunstgeschichtliche Belehrungen, Anweisungen zum Verständnis der plastischen Kunstwerke, Bemerkungen über den Unterschied zwischen den Künsten des Raumes und denen der Zeit darbietet. So kann im Zeichensaale als einer kleinen Kunstschule der Zeichenlehrer mit seinen Kindern eine Einführung in die Kunst, eine Kunstgeschichte, wenn auch im bescheidenen Maße, in Bild und Wort erarbeiten.

Wie dankbar diese Aufgabe besonders in einer Mädchenschule! Denn es ist ein Hauptmerkmal der Eigenart der weiblichen Psyche, dem Schönen zu leben. Das Mädchen liebt die Natur und Kunst, weil beide schön sind; es handelt moralisch, weil es Freude empfindet über die schöne Harmonie zwischen dem Sittengesetz und seinem Tun. „Durch das Morgentor des Schönen dringst du in der Erkenntnis Land" — dieses Schillersche ideale Wort, das ja wohl übersieht, daß durch das Schöne ein, nicht aber der Weg zum Sittlichen führt, das vergißt, daß Zeiten hoher, ästhetischer Bildung nicht immer Zeiten hoher moralischer Bildung waren, das verkennt, daß das Hauptmerkmal der männlichen Psyche nicht die natürliche Meinung für das Schöne ist, — es ist unumstrittene Wahrheit und als solche auch von der modernen Psychologie erwiesen worden in Hinsicht auf die seelische Eigenart des Mädchens.

Sie beginnen Ihre Tätigkeit zu einer Zeit, die von der Kümmerlichkeit des Betriebs des Zeichenunterrichtes, welche eine der Wirkungen des ungesunden Respekts der Deutschen, der Dichter, Denker und Träumer, vor der dürren Gelehrsamkeit und grauen Theorie war, abkommt. Die Deutschen fangen an, sich als Dichter, Denker und Techniker zu fühlen. Ihr Sinn erstarkt für die Bedeutung des Zeichenunterrichts. Sie werden sich bewußt und ziehen eine Lehre daraus, daß das Ausland in Wahrung seiner vitalsten industriellen Interessen dem Zeichenunterrichte eine grundlegende und fortdauernd breite Stellung in der Organisation der Erziehung längst zuerkannte. Sie räumen energisch auf mit dem früheren Verweilen bei rein formalen Zeichenübungen, dem unfruchtbaren, langweiligen Steckenbleiben im Vorlagekopieren, dem ermüdenden nutzlosen Strichzeichnen usw. Freudig können Sie daher beim Eintritte in ihr Amt das schöne Wort Huttens ausrufen: „Es ist eine Lust zu leben!"

Aller guten Dinge sind drei!
Drei Worte höret, bedeutungsschwer!

Auch Sie, Fräulein F., werden in einem besonderen Unterrichtsraume, den Räumen unserer Kochhaushaltungsschule, tätig zu sein haben. Derselbe liegt im untersten Stock unserer Schule. Wohl möchte man da — und das Urteil der Laien neigt ja wohl dieser Meinung zu — der Ansicht sein, als sei Ihre Aufgabe nur eine untergeordnete und niedrige. Von da ausgehend, rufe ich Ihnen folgende drei Worte zu:

Es wartet Ihrer:

1. Kein niedriges, nein, ein hohes Amt,
2. keine kurze, nein, eine lange Aufgabe,
3. keine leichte, nein, eine schwere Rechenschaft.

1. Es wartet Ihrer kein niedriges, nein, ein hohes Amt.

Es wäre ein niedriges Amt, Ihr Amt, wenn es nur so aufgefaßt werden dürfte, als sollten den Mädchen nur einige Kunstgriffe für die Herstellung einer schmackhaften Mahlzeit oder für die geschickte Führung eines Haushaltes beigebracht werden. Es handelt sich um Höheres; es handelt sich in der Kochhaushaltungsschule um die Krönung der Arbeit der Mädchenvolksschule. Was in dieser die Mädchen an theoretischen Kenntnissen gesammelt haben, das soll in jener durch eine geschickte, wohldurchdachte, das Erzielte klug verwertende Lehrarbeit rasch noch einmal in ein Ganzes zusammengezogen und in engste Beziehung zur Praxis des Hausfrauenlebens gebracht werden. Gewiß kein niedriges, nein, ein hohes Amt!

Und es handelt sich um noch viel Höheres. Es handelt sich im letzten Grund nicht nur um die Beibringung von Kenntnissen und Fertigkeiten, nicht nur um Zusammenfassung und Krönung der Volksschularbeit. Das wäre einmal doch immer mehr oder weniger ein verwerflicher Utilitarismus, der den Knaben nur für ein gewisses Gewerbe, das Mädchen nur zur Haushälterin abrichten möchte, während doch die Erziehung eines Preis- und Idealmenschen, bei aller Berücksichtigung der Praxis, unserer Arbeit höchstes Ziel sein muß. Das hieße zum andernmal doch nur eine Veranlassung geben zu dem Vorwurfe, daß die Mädchenfortbildungsschulbestrebungen nichts als Luxus auf schulischem Gebiete wären — ein Vorwurf, den leider Schulmänner in blinder Verkennung der stark veränderten Lebensbedingungen unseres Volkes und der Gegenwart erheben, in einer Zeit, in der neue soziale Erscheinungen in tausenden von Sprossen das in langen Jahren zur starren Gewohnheit Gewordene wie mit elementarer Naturgewalt durchbrechen. Es handelt sich im letzten Grund um moralische

Führung, Förderung, Hebung und Emporbildung der gesamten volksschulentlassenen Mädchenjugend unserer Stadt. Es handelt sich um erziehenden, sittenveredelnden Einfluß, den die weibliche Jugend unserer Stadt erfahren soll. Es handelt sich darum, sie dem durch die Umwälzungen in der Lebensführung unseres Volkes heute nicht selten bemerkbaren sittenverderbenden Einflüssen zu entrücken. Es handelt sich mit Gewährung der praktisch-technischen Ausbildung unserer Mädchenjugend in dem ihr später zufallenden eigentlichen Berufe als Frau darum, der weiblichen Jugend diesen Beruf in einem idealen Lichte und in seinem hohen Werte zu zeigen. Es handelt sich endlich um Aufzeigung der Bedeutung eines rechten Lebens als Staatsbürgerinnen, um Gewinnenlassen einer Einsicht in Wichtigkeit und Bedeutung unseres ganzen Staatsgebäudes. Eine Pflegestätte lebendig praktisch-idealer Mädchen- und Frauenbildung, eine Hilfsstätte versittlichender, sozialer Regenerationsarbeit, eine Segensstätte edelster Betätigung im Sinne der Bestrebungen der inneren Mission soll so ihr Unterrichtsraum werden. Kann es ein höheres Lehramt geben?

2. Es wartet Ihrer keine kurze, nein, eine lange Aufgabe.

Ein Jahr lang sollen die Mädchen, die Sie zu unterrichten haben, jedesmal die Schule besuchen. Da hat man wohl in Laienkreisen spöttisch dazu bemerkt: „Was soll die kurze Zeit von einem Jahre eigentlich nützen?" Nach solcher Laienart Ihre Aufgabe angesehen, wäre sie allerdings eine kurze. Aber sie soll eine lange, über viele Jahre sich erstreckende sein. Die Mädchen, die Sie aus der Kochhaushaltungsschule entlassen haben, sollen Sie jederzeit sorgsam weiter im Auge behalten, sollen Sie noch lange sittlich weiter führen, sollen Sie als eine allezeit hilfsbereite Jüngerin Pestalozzis, als eine treue Ratgeberin in allen Fällen, wo sie Rat bedürfen, durchs Leben ferner begleiten. Wenn Sie so Ihre Aufgabe auffassen, so dehnt sie sich Ihnen nicht auf ein einziges kurzes Jahr, nein, auf viele, lange Jahre hinaus. Darum darf ich Ihnen wohl zurufen: Keine kurze, nein, eine lange Aufgabe.

3. Es wartet Ihrer keine leichte, nein, eine schwere Rechenschaft.

Rechenschaft ablegen wird eine Ihrer Hauptpflichten sein. Genau soll Buch geführt werden über alle Einnahmen und Ausgaben. Nicht die Rechenschaft einer ungetreuen Haushälterin darf es werden, nur um den Scheinbeweis zu erbringen, mit wie wenigem sich haushalten läßt, nicht die Rechenschaft des raffinierten Spekn-

anten, der die Bilanzen frisiert, um das Manko zu verdecken. Das hieße statt des rechten Sparsinns die Unehrlichkeit großziehen.

Keine leichte, nein, eine schwere Rechenschaft auch noch in einem anderen Sinne. Viel ist mit unserer Kochhaushaltungsschule, die dieses Jahr eröffnet wird, versprochen worden; viel wird man von Ihnen fordern. Erst in Jahren aber wird die Kochhaushaltungsschule das werden, was wir von ihr versichert haben: daß sie werden soll eine Pfleg-, Hilfs- und Segensstätte im eben dargelegten Sinne zum Wohle unserer Stadt. Begnügen müssen Sie sich zunächst mit teilweisen Erfolgen. Der teilweise Erfolg aber darf Sie nicht ermüden und verzagen lassen an der Erreichung des letzten Ziels. Mit Zähigkeit müssen Sie zugleich dieses letzte Ziel im Auge behalten. Keine leichte, nein, eine schwere Rechenschaft, wenn es gilt, darzutun, daß Sie alledem getreulich Nachachtung geschenkt haben.

Aller guten Dinge sind drei!
Drei Worte höret, bedeutungsschwer!

Ihnen, Fräulein K., die Sie zunächst die Aufgabe haben, einen Teil unserer kleinen Schülerinnen des 3. und 4. Schuljahres zu unterrichten, lassen Sie mich folgende drei Worte ans Herz legen:

Seien Sie Ihren Schülerinnen 1. eine ernste Lehrerin, 2. eine heitere Freundin, 3. eine zweite Mutter.

Seien Sie Ihren kleinen Schülerinnen 1. eine ernste Lehrerin.

Suchen Sie mit Zusammennahme aller Kräfte und mit Anwendung aller durch Fortbildungsstudien sich anzueignenden methodischen Neuerungen Ihre kleinen Schülerinnen zu recht brauchbaren Mitgliedern in der Kette der werktätigen, menschlichen Gesellschaft heranzubilden. Bei Ihrem Studium der Methodik, besonders der neueren, denken Sie immer an das Wort: Mittelstraße, goldne Straße! Halten Sie sich ferne vom didaktischen Materialismus, der Unkunst, Verknöcherung und dem Schlendrian der Bulgärpädagogen, wie vom didaktischen Formalismus, der Künstelei, Neuerungssucht und Methodentüftelei der Parteipädagogen. Sondern Sie immer, ruhig urteilend, die Körner von der Spreu in unserer neueren methodischen Literatur.

In Ihren Stunden sehen Sie es nicht ab auf mechanisch-intellektuelle Leistungen, auf das Buntfeuerwerk des Verbalerfolges. Anschauungsleere und seelenlose Worte verfliegen wie leere Schalen im Winde.

Kaufen Sie Ihre Schulstunden als wirkliche Lehr- und Lernstunden, nicht als Kontrollstunden aus. Lassen

Sie Ihre Schülerinnen besonders in engster Verwebung mit ihren Mitschülerinnen tätig sein. Das beste Mittel dazu ist das Selbstfragen und das Selbstantworten der Schülerinnen. Reden und Redenmachen ist zweierlei. Im letzteren zeigt sich der tüchtige Lehrer. Setzen Sie nicht die häusliche Arbeit bei der Arbeit in der Schulstube voraus. Rechnen Sie klug mit der kindlichen Unfähigkeit, aus eigenem Antriebe zu arbeiten. Vermeiden Sie aber gleichwohl die schweren Fehler einer verweichlichenden Methode, die die Schülerinnen nur zieht und schleppt. Denken Sie daran, daß eine gesunde Anstrengung in der Schulstunde für das Kind gesund ist. Die Schulüberbürdungsfrage kommt wohl nicht von der kräftigen Inanspruchnahme der Kinder in der Schule, sondern vielleicht der Überbürdung derselben durch Hausarbeit her. Vertrödelte Schulstunden sind für das Kind gerade so schädlich wie schlaflose Nächte. Lassen Sie Ihren Kindern den Segen der Arbeit kennen lernen, die Wahrheit des Wortes: Indem der liebe Gott die Menschen aus dem Paradiese trieb, schenkte er ihnen mit der Arbeit ein zweites Paradies.

2. Seien Sie Ihren Schülerinnen eine heitere Freundin.

Lassen Sie aber Ihre Schule nicht zu einer kalten, grauen, abstoßenden Arbeitsstätte werden, zu einem verhaßten Winkel, zum Schrecken der Kinder, wie die Schulen früher nicht selten waren. Neben der Arbeit lehren Sie Ihren Schülerinnen die Freude kennen. Vergessen Sie nicht, daß Erziehung, besonders Erziehung der Mädchen, ernste Strenge im Gewande der heiteren Sanftmut, eine eiserne Hand, die in einem Samthandschuh steckt, verlangt. Vergessen Sie nicht, daß es so leicht ist, einem Kinde Freude zu machen. Wir Erwachsenen haben in Kunst, Wissenschaft und mancherlei Lieblingsbeschäftigung tausende von Waffen gegen Enttäuschungen, Ärger und Elend. Das Kind hat nichts als sein kleines, unbeschütztes, zartes Herz. Es ist so leicht, dieses in der Schule zu erheben, und doch wird es in ihr so leicht zu Boden geschlagen. Vergessen Sie nicht, daß manche Schulstunde auch eine Freudenstunde zu sein hat. Freudenstunden sind Ruhebänkchen und Erholungsplätzchen, sind Herbergen auf dem weiten Wege von den acht langen Jahren der Schulzeit, die in der Hauptsache natürlich eine köstliche Zeit der Mühe und Arbeit sein müssen. Lassen Sie Ihre Kinder im Religionsunterricht die Sprossen der Jakobsleiter erklimmen und von deren letzten die Freuden des Himmelssaales schauen! In der Erdkunde werden Sie unsere Thüringer Lande zu besprechen haben. Lassen Sie da Ihren kleinen Schülerinnen bei Ihren Wanderungen im Geiste durch die Täler über die Berge

unſerer herrlichen Gegenden ſich freuen an den Wundern und Schönheiten dieſes ſchönſten Teiles mit von Gottes Erdboden! Im deutſchen Unterricht laſſen Sie ihnen den Hauch der Dichtung ſpüren! Gelegenheit dazu bietet Ihnen unſer neues Leſebuch, das Stücke voll echt dichteriſchen Märchenzaubers und lauterſter kindlicher Poeſie enthält. Laſſen Sie oft Ihr Klaſſenzimmer ſich wandeln zum traulichen, freundlichen, heiteren Plauderſtübchen, die Schulſtunde zur feſtlichen Weihe- und ſonntäglichen Feierſtunde! Vergeſſen Sie nicht, daß manche von Ihren kleinen Schülerinnen aus einer Behauſung kommt, wo Glück und Sonnenſchein ſo ſeltene Gäſte ſind, wo die Puppe und der Lichterbaum zu Weihnachten und der Ball und der Reifen im Frühlinge fehlen!

Und endlich: Seien Sie Ihren Schülerinnen

3. eine zweite Mutter.

Als ich das erſtemal in Ihrem Unterricht war, hatte ich den Eindruck, als ſuchten Sie Ihren Kindern nicht bloß die Arbeit lehrende Lehrerin und die Freude ſchaffende Freundin zu ſein, ſondern noch ein köſtlicheres Drittes: eine zweite Mutter. Vielleicht iſt dieſes ſchöne Streben bei Ihnen der Ausfluß einer ſchweren Lebenserfahrung, die Sie in jungen Jahren machen mußten, indem Ihnen ein widriges Schickſal, nachdem es Ihnen frühzeitig ſchon den Vater geraubt, auch noch die entriß, die einem Kinde als die Teuerſte gilt. Dieſen in Ihnen entglommenen Funken echt peſtalozziſcher Aufopferung, freudiger Hingebung voller Lehreridealismus laſſen Sie zur heiligen Flamme beim Walten Ihres Amtes werden, das ſo aufgefaßt ein hoheprieſterliches im Dienſte edelſter Kinderarbeit, im Geiſte idealſter mütterlicher Lehrerinnenliebe iſt.

Denken Sie immer inniger daran, daß manche Ihrer kleinen Schülerinnen die Mutter zwar noch lebend hat und dennoch im Leben entbehrt, da dieſe in der Sorge ums tägliche Brot hinausgetrieben wird ins feindliche Leben, in die Fabrik, in das Geſchäft oder in einen fremden Haushalt. Hier liegen die Wurzeln Ihres höchſten Wirkens. Man redet ſoviel jetzt davon, daß die Schule der modernen Zeit eine Erziehungsſchule ſein ſoll und verſteht das ſo, daß durch den Unterricht, alſo die Einwirkung auf den Geiſt, der Charakter und das Herz mit gebildet werden ſoll. Gewiß eine tiefe Auffaſſung der Methode! Erziehender Unterricht — das Juwel in der goldenen Kette der Gedanken des großen Pädagogen Herbart. Ungeahnte und unzählbare Förderungen auf methodiſchem Gebiete haben wir erfahren, nachdem dieſes Wort geprägt worden war. Jedoch: Charakter- und Herzensbildung iſt nicht allein durch erziehenden Unterricht möglich. So eng hat das Wort Herbart auch nicht verſtanden wiſſen

wollen. Dazu war er doch ein zu guter Schüler Pestalozzis. *Eine Erziehungsschule soll unsere Volksschule sein nicht bloß durch erziehenden Unterricht, sondern auch durch Erweisung von Wohl- und Liebestaten.* Des Lehrers Kraft ruht im methodischen Unterricht — wer war davon überzeugter als Pestalozzi? Aber dennoch hat er gesagt: „*Das Brot, das ein Kind aus meiner Hand empfängt, bildet am besten sein Herz!*“ Wirken Sie als Erzieherin, indem Sie als barmherzige Samariterin unter Ihren Kindern sich beweisen. Wir zollen Pestalozzi eine so große Verehrung, nicht weil er so originelle pädagogische Theorien aufgestellt hat, nicht weil er seinen Kindern ein großer Lehrer, *nein, weil er ihnen ein barmherziger Samariter, ein zweiter Vater war*, weil er sich nicht scheute, die Aussätzigen zu pflegen, die mit Ungeziefer Behafteten zu säubern, weil er Gut und Blut für sie dahin geben konnte, weil er die Nackenden kleidete, die Obdachlosen beherbergte und die Elenden erquickte. Eifern Sie ihm nach! Verdienen Sie sich in Ihrer Schule ein Anrecht auf des himmlischen Kinderfreundes einstiges Wort: „Ich bin hungrig gewesen, und Du hast mich gespeiset; ich bin nackend gewesen, und Du hast mich gekleidet; ich bin ein Gast gewesen, und Du hast mich beherberget; und ich bin krank gewesen, und Du hast mich besuchet.“

Wenn Sie in diesem Sinne Ihr Amt auffassen, werden Sie in ihm die höchste Befriedigung finden. Darin liegt das beste, das letzte und höchste, die Seele, die Blüte und der Duft unserer Arbeit, wie jeder Arbeit an Menschengeist und jeder Sorge um Menschenseele.

Wenn Sie drei nun gewillt sind, nach bestem Wissen und Gewissen in dem angedeuteten Sinne in unserer Mitte und an unserer Schule zu wirken, so geben Sie mir in Vergegenwärtigung dessen, daß man als ehrlicher Mensch sein Wort und seinen Handschlag heilig achten soll und nicht davon abgehen darf, selbst wenn die Last des Amtes drückend schwer wird und wenn Enttäuschungen, die gerade uns in unserem Berufe nicht erspart bleiben, kommen, darauf Ihr Wort und Ihre Hand.

Nun aber begrüße ich Sie bei Ihrem Eintritte unter uns mit dem freudigen, herzlichen, *dreifachen* Gruße, wie er hier in Thüringer Landen Sitte und Übung ist, mit dem Gruße:

„Grüß Gott! Tretet ein! Bringt Segen herein!“

Das walte Gott! Amen.

Kleine Mitteilungen.

Siedende Eier. Auf eine Unklarheit, die sich immer und immer wieder in den Lehrbüchern der Geographie und Physik breit macht und bei genauer Untersuchung geradezu erheiternd wirkt, sei im folgenden aufmerksam gemacht.

In Berthelts Naturlehre für Schulen heißt es auf Seite 85: Auf dem Chimborasso kocht das Wasser bei 77°, und man kann hier z. B. ein Ei nicht hart sieden, weil das Wasser nicht die notwendige Hitze erreicht. — Prof. K. Schmidt sagt gar in einem Aufsatze „Bekanntes und Neues von der Wärme" (Nr. 44 der Zeitschrift „Die Natur", Jahrg. 97): Wasser auf hohen Bergen kocht bei niederen Temperaturen als 100° C. In einem offenen Gefäße kann man in Quito Eier nicht mehr kochen. Quito liegt unter der Linie in einer Höhe von 2800 m üb. M. Der mittlere Barometerstand berechnet sich zu ca. 535 mm, und bei diesem Druck kocht das Wasser bei etwas über 90° C.; dieses ist also jedenfalls eine zu niedere Temperatur, um viele Speisen gar zu kochen. In A. Kirchhoffs Schulgeographie dagegen findet man auf S. 84 den Satz: In jedem Sommer steigt in den Wüsten des SW (v. Asien) die Hitze so hoch wie in der Sahara, daß man Eier im Sande des Bodens sieden kann. Da greift man sich unwillkürlich an den Kopf und fragt sich: wie ist das nur möglich? Also in Quito kann man in siedendem Wasser keine Eier kochen, und im Sande der Wüste, wo überhaupt nichts „siedet", gelingt das Kunststück vollkommen. Das Wunder verliert an Unbegreiflichkeit, wenn man die Sache etwas, sagen wir, weniger sensationell ausdrückt. Gemeint ist doch jedenfalls, daß in jenen Höhen das Eiweiß in kochendem Wasser nicht hart wird, während im Sande der Wüste genügend Wärme vorhanden ist, es zum Gerinnen zu bringen.

Aber es handelt sich hier nicht nur um eine unklare Ausdrucksweise, sondern um die Tatsachen.

Eiweiß gerinnt bekanntlich bei 60 bis 70° C. Es ist also keineswegs verwunderlich, wenn Eier im Wüstensande hart werden, denn man hat in diesem Temperaturen von 60 bis 80° gemessen. Auffällig wäre es nur, wenn das Eiweiß bei 77° oder gar 90° nicht gerinnen würde, welche Temperaturen doch das Wasser beim Kochen auf dem Chimborasso und in Quito erreicht. — Es ist eben hierbei so zugegangen wie bei vielem in der Welt: irgendwer hat die Behauptung aufgestellt, daß der Quitoer, der keinen papinianischen Topf hat, den Genuß gekochter Eier entbehren müsse. Andere haben's nacherzählt, ohne je die Probe auf das Exempel zu machen. Und die wäre doch gerade hier so leicht gewesen. Wenn man nämlich ein Ei im Wasser auf die Temperatur von 72 bis 74° bringt und das Wasser während 15 Minuten auf

dieſem Hitzegrad erhält, ſo iſt das Ei, wie man ſagt, „pflaumenweich“. Setzt man aber ein Ei 20 Minuten lang einer Temperatur von 74 bis 76° aus, ſo erhält man das Ei ſo hart, wie man's nur wünſcht. Etwas mehr Geduld als für gewöhnlich muß man demnach dabei entwickeln. Gönnen wir alſo dem Quitoer ſein gekochtes Ei auch im offenen Topfe! — Unangefochten aber bleibt natürlich der Satz, daß viele Speiſen bei den angegebenen niederen Temperaturen nicht gar werden. Polster.

Eingegangene Schriften.

1. **Eduard Engel, Geſchichte der deutſchen Literatur von den Anfängen bis in die Gegenwart.** I. Band. Von den Anfängen bis Goethe. Mit 3 Handſchriften und 16 Bildniſſen. II. Band. Von Goethe bis zur Gegenwart. Mit 44 Bildniſſen. Lex. 8. Leipzig 1906, G. Freytag. (Wien, F. Tempsky). Geb. 12 M.

Es war uns nicht möglich, noch im alten Jahr auf dieſes Werk hinzuweiſen, das nach Inhalt und Form als Weihnachtsgeſchenk für die reifere Jugend ſich geeignet hätte. Engel iſt voll befähigt, unſere Jugend und die nicht wiſſenſchaftlich Gebildeten in anſprechender Weiſe mit unſerem deutſchen Schrifttum bekannt zu machen, unter Beiſeitlaſſung alles gelehrten Apparates auf die Schönheiten und Mängel der literariſchen Erzeugniſſe hinzuweiſen, die Bildung des künſtleriſchen Geſchmacks zu fördern und die Wärme des nationalen Empfindens ſteigern zu helfen. Er gibt mit der ihm eigenen Lebendigkeit eine vortreffliche Überſicht über den Gang unſerer Literatur, über die Höhen und Tiefen unſeres Schrifttums, und dazu trägt nicht wenig die geſchickte Gliederung bei. Natürlich fehlt es hierbei nicht an zahlreichen Hinweiſen auf alle die Einflüſſe, von denen das Dichten und Denken unſeres Volkes abhängig geweſen iſt, insbeſondere auch nicht an Hinweiſen auf die Wechſelwirkungen, die zwiſchen unſerer und der ausländiſchen Literatur ſtattgefunden haben. — In den Einzeldarſtellungen, die den Schriftſtellern und den Dichtern insbeſondere gewidmet ſind, wird durch geſchickt ausgewählte Proben und durch zeitgenöſſiſche Urteile der Leſer in den Stand geſetzt, ſelbſtändig zu urteilen und die Autoren zugleich im Lichte ihrer Zeit zu ſehen. Engel tadelt ernſt, wo es — nach ſeiner Meinung! — nötig iſt; aber überall, auch wo man ihm nicht unbedingt beizuſtimmen vermag, merkt man ſein aufrichtiges Bemühen, uns zu zeigen, wie unſer Volk hinſichtlich ſeines Schrifttums keiner andern Nation nachſteht. Als ein Vorzug des Werkes muß es bezeichnet werden, daß die neue und neueſte Literatur eine ebenſo eingehende als liebevolle Behandlung erfährt. Der Gegenwart, die Engel von 1885 bis heute (1906) rechnet, werden 159 Seiten gewidmet. Ein Kapitel dieſes Abſchnitts behandelt die literariſche Umwälzung der achtziger Jahre, je ein anderes die Lyrik, die Erzählungskunſt, das Drama der Gegenwart und mit einem Kapitel über Wiſſenſchaft und Preſſe ſchließt das Werk ab. Der erfahrene Leſer wird mehrfach angereizt werden, zu Engels Urteilen, beſonders über zeitgenöſſiſche Dichter, Stellung zu nehmen; er wird auch manche gruppierende Überſchriften tadeln, wie „Sänger“, „In dem deutſchen Dichterwalde“; trotzalledem wird auch der Fachmann das Werk nicht ohne Befriedigung aus der Hand legen, denn es liegt hier eine Leiſtung vor,

: Respekt vor der Kraft eines Einzelnen abnötigt. — Der Druck ist vorglich, auch für schwache Augen gut lesbar, und die beiden Bände, in anzleinwand gebunden, sind sehr geschmackvoll ausgestattet.

Das Werk wird seinen Weg in die Büchereien finden, dem einen wird als bequemes, übersichtliches Nachschlagewerk, dem andern als anregens Lesebuch dienen. Ein Wegweiser macht den nichtgelehrten Leser auf : allerwichtigsten und für ihn genußreichsten Werke aufmerksam und in nem Abschnitt „Bücherkunde" werden dem ungeübten Leser Fingerzeige geben bezüglich der Hilfsmittel, die ihm bei seiner Vertiefung in die teraturgeschichte von Nutzen sein können. R. S.

2. **Dr. Paul Barth**, a. o. Prof. an der Universität Leipzig, **Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre** auf Grund der Psychologie der Gegenwart. 515 S. 8. Leipzig 1906, J. A. Barth. Geh. 7,20 *M.*, geb. 8 *M.*

Die Eigenart dieses Werkes und damit auch seine Daseinsberechtigung blicken wir in dem Umstande, daß es zum ersten Male die mannigchen Publikationen psychologischer Laboratorien und die in Zeitschriften rstreuten Berichte über experimentell-pädagogische Beobachtungen sammelt d für die Pädagogik kritisch bearbeitet. In der Natur dieser Vorarbeiten gt es begründet, daß die Kapitel über Anschauung, Aufmerksamkeit und edächtnis nicht nur sehr umfangreich ausgefallen sind, sondern daß sie ch inhaltlich als die Höhepunkte des Buches unser Interesse in Anspruch hmen. Ohne die psychologischen Ansichten anderer Forscher zu übersehen, räumt der Verfasser doch der Wundtschen Psychologie die Führung ein. amit ist zugleich angedeutet, daß bei Barth die Gemüts- und Willensldung in ganz anderer Weise zu ihrem Rechte kommt, als bei den Pädagen rein Herbartscher Observanz. Rühmend müssen wir an dem Buche noch rvorheben, daß es jedes Erziehungs- und Unterrichtsproblem im Lichte iner geschichtlichen Entwicklung behandelt. Findet der Verfasser hierbei ne ungesuchte Gelegenheit, uns seine umfassenden und tiefen Kenntnisse us der Geschichte der Philosophie und Pädagogik zu offenbaren, so läßt er ns nicht minder bei der Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer seine Besenheit in den naturwissenschaftlichen Disziplinen ahnen. In dem Werke nd nicht weniger als 572 verschiedene Autoren zitiert und zwar mit peinhster Akribie. Durch die literarischen Hinweise wird der Leser in den tand gesetzt, Einzelfragen weiter zu verfolgen. Den zweiten Teil, die ezielle Erziehungs- und Unterrichtslehre erachten wir dem ersten, allmeinen Teile nicht für gleichwertig, ausgenommen davon sei die Abndlung über den Religionsunterricht, die mannhaft Stellung nimmt zu ner brennenden Frage unsrer Zeit.

Wenn wir auf Einzelheiten eingehen könnten, so würden wir auf die ut gezeichneten Typen der formalen Bildung hinweisen, die jeder Praker aus seinen Erfahrungen nur bestätigen kann. Warum aber der Verisser gerade die Gedächtnisfunktion davon ausnimmt und unter den Neuannschen Satz stellt: „Jede Spezialübung des Gedächtnisses sichert einen eneralerfolg", ist uns nicht vollauf ersichtlich. Anregend ist die Ausihrung darüber, daß der Didaktiker zur Fesselung der Aufmerksamkeit ine Unterrichtsstunde unter die Gesetze des Dramas stellen soll. Eine robe für sein fein abgestimmtes pädagogisches Empfinden gibt uns der erfasser in seiner Kritik der Märchensammlung: „Tausend und eine acht." — Alles in allem: Das Barthsche Werk gehört zu den ungewöhnchen Erscheinungen auf dem pädagogischen Büchermarkte. Obgleich es in prinzipiell neues System vorträgt und keine agitatorisch zündende eformprogramme verkündigt, so verdient es die ernste Beachtung aller

wissenschaftlich beflissenen Berufsgenossen, die sich bei ihrer Teil- und Kleinarbeit gern wieder einmal auf das Ganze der Pädagogik besinnen.
Dr. P. H.

3. **Dr. Alfred M. Schmidt, Aufbau und Entwicklung des menschlichen Geisteslebens,** ein Grundproblem der pädagogischen Psychologie. Zugleich eine Darstellung der Psychologie Strümpells nach ihrer historischen Stellung und ihrem wissenschaftlichen und pädagogischen Werte. 196 S. Langensalza 1905, H. Beyer & Söhne. 3 *M*.

Der Verfasser bemüht sich mit philosophischem Scharfsinn, die mannigfachen Funktionen und Erscheinungsformen des menschlichen Bewußtseins im Sinne der Strümpellschen Theorie der mechanischen und freiwirkenden Kausalitäten in einen widerspruchslosen Zusammenhang zu bringen. Vermißt haben wir in der Abhandlung eine scharfe Präzisierung des Begriffs „Kausalität" für den psychologischen Gebrauch zum Unterschiede von dem Kausalitätsbegriff in der naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise. Der geschichtliche Überblick zu dem vorliegenden Probleme würde nur gewinnen, wenn er auch der englischen Erfahrungsphilosophie, wenigstens eines Locke und Humes, gedächte. Die beiden großen Vorzüge der Strümpellschen Psychologie im Vergleich zur Herbartschen, nämlich die Betonung der emotionalen Seite des Bewußtseins und die Würdigung des Entwicklungsgedankens, hat der Autor in helles Licht gerückt; gegen ihre Mängel ist er nicht blind, das beweist sein Widerspruch gegen die Kausalität der freien Selbstbestimmung und seine Kritik am Apperzeptionsbegriff. Wenn uns auch die pädagogischen Kapitel des Buches keine wesentlich neuen Gedanken erschließen, so müssen gerade sie jeden strebsamen Pädagogen als achtbaren Beitrag zur wissenschaftlichen Fundierung der Pädagogik erfreuen. Die Schmidtsche Abhandlung können wir solchen Lehrern, die ihre spekulative Kraft schon einigermaßen versucht und in der empirischen Psychologie einen gewissen Grund haben, warm empfehlen. Sobald aber diese Voraussetzungen nicht zutreffen, fürchten wir, daß das Buch zur Pflege eines psychologischen Schematismus beitragen kann, der seine Genüge findet in der Subsumierung der psychischen Einzelerscheinungen unter die im Schema enthaltenen Kategorien.
Dr. P. H.

4. **Johannes Köhler, Paul Gerhardt, sein Leben und sein Dichten.** 38 S. Langensalza 1907, H. Beyer & Söhne. 0,40 *M*.

Ein recht frisch geschriebenes, mit des Dichters Bildnis geschmücktes Heft, das unserer Jugend wohl als Festgabe zur 300jährigen Wiederkehr des Geburtstages unseres trefflichen Kirchenlieberdichters in die Hände gegeben werden kann.

Die Leser unserer Zeitschrift verweisen wir auf unsere Bemerkungen über ein würdiges Denkmal für Gerhardt im 52. Band (1903), S. 282, auf das Gedenkblatt, das Albert Richter dem Dichter im 25. Band (mit Gerhardts Bildnis) S. 1—16 und seinen Liedern in demselben Bande S. 99—117 gewidmet hat; endlich auf die Biographie im 4. Jahrgang (1855) und auf die Präparationen zu Gerhardtschen Liedern im 14. und 20. Band (1865 und 1871).
R. S.

5. **A. Ritthaler, Praxis des grundlegenden Rechenunterrichts. 2. Teil:** Zahlenraum bis 100. 148 S. Halle a/S. 1906, H. Schroedel. 2 *M*.

Die sehr gründliche, allseitige Behandlung des grundlegenden Zahlenraums bis 100, wie Verfasser sie hier darbietet, sei namentlich jungen Lehrern zum Studium empfohlen.
W.

Der Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

56. Band. — 2. Heft.

Die Lehrerpersönlichkeit in ihrer Bedeutung für die Art und die Erfolge des Unterrichts.

Von Rektor R. **Pohl**, Friedland i. Schl.

„Ist der Mensch das edelste Geschöpf,
Ist Menschenbildung das edelste Geschäft."

Dieser Wahlspruch des ehrwürdigen Lehrers Wiehle, des Veteranen der schlesischen Lehrerschaft, der keinem Besucher der Brieger Versammlung Pfingsten 1905 fremd geblieben ist, weist uns hin auf die hohen Aufgaben unseres Berufs; denn — können wir weiter folgern — ist Menschenbildung das edelste Geschäft, so erfordert sie auch die edelsten Kräfte. Wem der Lehrerberuf rechte Gewissens- und Herzenssache ist, wer seine Schularbeit auch in jeder Minute als eine ernste Arbeit auffaßt, der wird nicht anstehen, alle seine körperlichen und geistigen Kräfte in den Dienst seines Amtes zu stellen, der ist nicht damit zufrieden, in gewisser Zeit ein bestimmtes Maß des vorgeschriebenen Unterrichtsstoffes den Schülern sicher angeeignet zu haben — so notwendig das auch sein mag —, sondern er möchte gern tiefer graben und säen und Macht gewinnen über die Gedanken, die Herzen der Schüler, gleich unsern großen pädagogischen Vorbildern, deren Wirken fortlebt in der Erinnerung dankbarer Geschlechter. Vor jedem von uns Lehrern und Erziehern steht ein Ideal, das uns hinaufweist von unsern Erfolgen zu dem, was wir eigentlich leisten und erreichen sollten. Möchte es uns gelingen, mit unserem Mosesstabe in den Kindesseelen Quellen lebendigen Interesses zu erschließen, ihr geistiges Leben durch den Lehrstoff zu heben und zu veredeln, ihr sittliches Wollen zu festigen, ihre Gesinnung mit frommer Scheu vor allem Guten, Wahren und Schönen, vor allem Göttlichen zu erfüllen — dann erst würden wir uns unsers Lehrerfolges in Wirklichkeit freuen können, dann erst würden wir gewiß sein, etwas Bleibendes in den Kindern geschaffen zu haben, dann erst

wäre unser Friede voll. Leider aber müssen wir sehr oft mit unsern schwachen Kräften und widerstrebenden Verhältnissen bittere Erfahrungen machen und arge Enttäuschungen erleben und mit Faust klagen:

„Da steh' ich nun, ich armer Tor,
Und bin so klug als wie zuvor; —
Und sehe, daß wir nichts wissen können,
Das will mir schier das Herz verbrennen."

Aber ein rechter pädagogischer Streiter läßt sich nicht entmutigen, sein ideales Streben trägt ihn immer wieder empor und läßt ihn alle kleinlichen Hindernisse in sich und außer sich überwinden. Das ist die rechte Lehrerpersönlichkeit, die mit ihrer erzieherischen Kraft vorwärts dringt und unmittelbar auf die Kindesseelen wirkt. Ihre Notwendigkeit für jeden tieferen Einfluß ist wohl unzweifelhaft anerkannt; nur darin gehen die Meinungen auseinander, durch welche Mittel ein gottbegnadeter Lehrer am besten auf die Kindesseelen einwirken kann, welches der richtige Weg ist, der sicher zum Ziele führt, zur Verwirklichung des Lehr- und Erziehungsideals.

Das heiße Streben, die Erziehungs- und Unterrichtsfragen in idealster Form und Weise zu lösen, hat von jeher zwei Richtungen in der pädagogischen Welt erzeugt. Die Vertreter der einen Richtung erwarten alles Heil von der Methode, d. h. von der rechten Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Unterrichtsstoffes. Comenius spricht allen Ernstes von einer „Didachographie", einer Kunst, die einen völligen mechanischen Unterricht ermöglichen will (Didactica magna XXXII). Er sagt: „Demnach muß darauf gesehen werden, daß hinfort ein und dieselbe Methode für den Unterricht in allen Wissenschaften bestehe, einunddieselbe für alle Künste, einunddieselbe für alle Sprachen." Auch Pestalozzi ist nicht frei von einer einseitigen Bevorzugung der Methode, wenn er spricht: „Ich strebe nach einer Unterrichtsmethode, in welcher die Fundamente alles Wissens uns Könnens so vereinigt liegen, daß ein Schulmeister nur die Methode ihres Gebrauchs lernen dürfe, um sich selbst und die Kinder an ihrem Faden zu allen Zwecken zu erheben, die durch den Unterricht erzielt werden sollen." Auch gab Pestalozzi einst einem schweizerischen Erziehungsrate gegenüber zu, daß er den Unterricht durch die Methode mechanisieren wolle. Ebenso befand sich Basedow im Irrtum, wenn er mit seinen Methodenbüchern auch ohne geschickte Lehrer viel leisten zu können meinte. Diesterweg stellte seinen bekannten Satz auf: „Die Kraft des Lehrers ruht in seiner Methode!" Ihre höchste Vollendung und ihren Höhepunkt erlangte die Mechanisierung des Unterrichts durch die Methode in der sogenannten wissenschaftlichen Pädagogik, in der Theorie und Praxis der An-

Herbarts, die in dem Schema der „formalen Stufen" die
mustergültige Lehrweise gefunden zu haben meinen.
enden wir uns jetzt von den Lobrednern der Methode zu
dagogen, welche das Geheimnis des rechten Lehrerfolges
1 der Befolgung peinlich vorgeschriebener Äußerlichkeiten
haben, sondern für die Betätigung der freien Lehrerperson-
eingetreten sind. Wenn Goethe sagt: „Höchstes Glück der
nder ist doch die Persönlichkeit", so könnten wir die Wahr-
ses Wortes auch auf uns beziehen. Dittes schreibt: „Die
Persönlichkeit des Lehrers wie des Erziehers überhaupt ist
scheidende Faktor alles pädagogischen Wirkens, sie ist der
welcher nicht nur die Stoffe und Formen des Unterrichts
ondern auch die Schüler durchdringt und leitet, zum Guten
n Schlimmen." G. Baur sagt: „Die tüchtige Persönlich-
Lehrers ist und bleibt die zuverlässige Garantie für das
n pädagogischer Bestrebungen." Besonders aber war es
Hildebrandt, der Begründer des neueren Deutschunterrichts,
seinem 1867 erschienenen Buche „Vom deutschen Sprach-
ht in der Schule und von der deutschen Erziehung und
überhaupt" auf die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit
Unterricht im Gegensatz zur Wirksamkeit der Methode hin-
hat. Volle Würdigung und Berücksichtigung hat Ernst
r Unterrichtsweise Hildebrandts in seiner „Persönlichkeits-
gik" angedeihen lassen. Aus jeder Seite von Hildebrands
richt „ureigenstes Leben, eigenes Anschauen, Sinnen,
Empfinden, Denken und Wollen, und das weckt auch im
is eigene Leben und muß es unfehlbar auch im Lehrer
den Schülern wecken." Auf Hildebrand sich berufend,
nst Linde der neueren Pädagogik vor, sie sei hineingeraten
richtsschablone und Methodengläubigkeit; die Methode sei
dene Kalb, das die pädagogische Welt anbete und nach
trachte; darum wäre es die höchste Zeit, daß die Päda-
n der bestehenden Einseitigkeit nach der Seite der Ge-
ung abschwenke, daß vor allen Dingen an Stelle der
chen Methode „das lebendige Wirken der Erzieherperson-
rete, damit sich das persönliche Leben im Schüler an der
persönlichen Beteiligung des Lehrers am Unterrichtsstoffe
Seelenleben des Lehrers entzünde und sich die dürre
sche Steppe wieder mit frischem Grün überziehe". Am
des 1. Kapitels seines lesenswerten Buches ruft Ernst
is: „Mit Musterlektionen sind wir jetzt wahrlich versehen
ebt uns Musterpersönlichkeiten. Gebunden habt ihr uns
it euren Schablonen; nun seht zu, daß ihr uns auch
rei macht! An Kunstgriffen fehlt es uns nicht; nun
daß ihr uns auch den Geist einatmen könnt, der allein

imstande ist, jene Kunstgriffe mit Leben zu durchdringen und all unsere niedern kleinen Künste in das Gebiet einer hohen, echten Kunst emporzuheben." So wird in unserer Zeit mit aller Kraft der Ruf nach Berücksichtigung der Lehrerpersönlichkeit, der Lehrerindividualität erhoben, wie man schon lange die der Schülerindividualität fordert. Angesichts dieser Forderung in der Gegenwart sei auf die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für die Art und die Erfolge des Unterrichts hier näher eingegangen, um so mehr, als auch vielleicht unter uns Klagen über einengende Vorschriften und Reglementierungen manchmal laut werden dürften.

Suchen wir uns zunächst darüber klar zu werden, was wir uns unter dem Begriff „Lehrerpersönlichkeit" zu denken haben.

Nicht selten wird als Ziel der Erziehung und des Unterrichts die harmonische Ausbildung aller Kräfte des Schülers bezeichnet. Nun gibt es zwar keine harmonische Bildung von der Art, daß alle Kräfte des Menschen auf gleiche Höhe gebracht werden können, wohl aber gibt es harmonische Menschen. Die Harmonie zeigt sich nach Pestalozzi als „die Unterordnung unserer geistigen und physischen Anlagen unter die höheren der von Glauben und Liebe ausgehenden Sittlichkeit und Religiosität". Eine Gewähr für die Erreichung dieses idealen Zieles wird aber nur dann vorhanden sein, wenn der Erzieher das schon ist, was der Zögling werden soll: ein harmonisch entwickelter Mensch. Die Entwicklung dazu muß nach zwei Seiten hin erfolgen. Erstens muß der Erzieher die geistigen Güter seiner Nation sein eigen nennen, aber nicht nur als äußerlichen Besitz, des Gedächtnisses, sondern in der Weise, daß sie in ihm persönliches Leben geworden sind und einen Teil seines eigensten Wesens ausmachen. Das ist uns etwas Persönliches, wobei wir nicht kalt und gleichgültig bleiben, sondern das uns unmittelbar angeht, so daß wir's tief im innern Herzen spüren, wenn von außen daran gerührt wird. Dem Erzieher muß es gelingen, „das äußerlich gelernte und vorwiegend mit dem Verstande erfaßte Geistesgut gleichsam in den Quellpunkt des persönlichen Lebens zu tauchen, so daß es aus der Form paragraphenmäßigen Wissens in die fließende ureigenen Empfindens und unbewußt sichern Wollens übergeht. Dem wahren Erzieher muß alles Stoffliche ein Persönliches geworden sein." (Linde.) Die andere Seite der rechten Lehrerpersönlichkeit ist die Kenntnis alles Erziehlichen, alles Pädagogischen, auf Grund deren sich die Darbietung der zum persönlichen Besitz gewordenen nationalen Geistesschätze an die Schüler „wie etwas Natürliches aus seiner Seele heraus entfaltet." Dieses Ausströmen des persönlichen Lebens auf die Schüler muß mehr oder weniger unbewußt geschehen, es sei nicht Verstandes-, sondern Herzenssache. Ein reines Handeln nach Grundsätzen, nach abstrakten Regeln des Verstandes

ist kein schöpferisches, lebenschaffendes, es muß vielmehr aus dem Schoße der Persönlichkeit geboren sein und dem Gefühle des Augenblicks entspringen. Unsere großen Pädagogen von Comenius bis Herbart sind zu ihrer pädagogischen Einsicht nicht auf dem Wege des schrittweisen logischen Ausklügelns gelangt, sondern durch ihre ursprüngliche persönliche Kraft, und erst nachträglich haben sie ihre aus sich geborenen Ideen in die Form methodischer Vorschriften gegossen. Wir kleinen Pädagogen alle haben an uns die Erfahrung gemacht, daß wir wohl zuerst uns bewußt an alle uns gegebenen Vorschriften angeklammert, daß wir uns aber nach und nach davon losgelöst haben und sie befolgt, ohne uns ihrer noch bewußt zu werden. -- Nach diesen Ausführungen haben wir uns unter der rechten Lehrerpersönlichkeit eine ideale Gestalt, als Mensch wie als Erzieher, zu denken, in der alles Wissen und Können in persönlich wertgeschätztes und empfundenes Eigentum umgewandelt worden ist, dessen Darbietung an die Schüler als Ausfluß ihres eigensten Wesens erfolgt.

Eng zusammen mit dem Begriff von der rechten Lehrerpersönlichkeit hängt die Frage: Wie wird man eine solche? Die Wahrheit des Sprichworts, daß noch kein Meister vom Himmel gefallen sei, gilt auch dem Meister der Schule; nur nach und nach, nach jahrelanger Arbeit, kann der Lehrer zu einer idealen Lehrerpersönlichkeit ausreifen. Erste Bedingung ist, in allen Fächern den Lehrstoff allseitig beherrschen lernen, daß man stets aus dem Vollen nehmen kann; nur dann ist eine Stellung des Lehrenden über dem Stoffe denkbar, nur dann kann er sein persönliches Eigentum werden. Das Seminar gibt seinen Zöglingen nur eine allgemeine Grundlage und eine Anleitung für weitere Fortbildung. In letzterer darf der strebende Lehrer nicht erlahmen; denn wer sich nicht auf dem Laufenden erhält, der bleibt zurück, stetes Ergänzen und Berichtigen unsers Wissensschatzes ist unerläßlich. Wer keine wissenschaftliche Zeitschrift mehr liest, kein neues Buch mehr in die Hand nimmt, der gleicht einem unsicher Wandernden, der nach und nach Fühlung und Richtung mit dem rechten Wege, mit den Fortschritten seiner Zeit verliert. Darum sind auch die Bestrebungen der Lehrerschaft, ihr Wissen und Können auf dem Wege der Universitätsbildung zu erweitern und zu vertiefen, mit Freuden zu begrüßen. Unerläßlich ist ferner das fortgesetzte Studium der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, auf welchem Wege wir allein zu einer eigenen pädagogischen Überzeugung gelangen können, die eine Seite unsers persönlichen Seins ausmachen muß, auch ohne lange Überlegung meist das Richtige trifft und mit Kraft durchführt. „Die methodische Einsicht muß zur methodischen Kunst werden." (Lange.) Hierbei ist also die Methode nicht zu entbehren, sie ist der beste Weg zur vorbildlichen Lehrer-

persönlichkeit, der Stab, an dem sich diese emporrankt, bis sie schließlich zur freien Selbständigkeit erstarkt. Mit dem Bestreben nach wissenschaftlicher und pädagogischer Durchbildung muß sich die sittliche Selbstzucht verbinden; denn ohne diese ist es nicht möglich, die rechte Stellung zum Lehrstoff, zu den Kindern einzunehmen. Wahrheit in allem ist die erste Bedingung, Wahrheit gegen sich selbst, Wahrheit gegen die Schüler. Ist nicht deren Wahrnehmung, ob es dem Lehrer selbst heiliger Ernst ist, entscheidend für ihre Auffassung? Die Selbstzucht sei gestützt durch tägliche Selbstprüfung und Selbsterkenntnis:

„Niemals laß den Schlaf auf die Augenlider dir sinken,
Eh' du die Werke des Tags zuvor noch dreimal gemustert."

Darum beantworten wir jene am Anfange des Abschnittes gestellte Frage: Eine rechte Lehrerpersönlichkeit wird man auf dem Wege ununterbrochener Fortbildung in den Gebieten der Wissenschaft und der Pädagogik, getragen von sittlicher Selbstzucht, Selbstprüfung und Selbsterkenntnis.

Warum, fragen wir uns weiter, ist eine derartig beschaffene Lehrerpersönlichkeit zur erfolgreichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit durchaus notwendig?

Die große Anzahl verschiedener Berufsarten unseres Kulturlebens beziehen sich — so sehr sie auch voneinander abweichen mögen, — auf zweierlei Objekte: entweder auf Sachen oder auf Menschen. Ein Handwerker, der irgendeinen Gegenstand herstellt, ein Arbeiter, der seinen täglichen Dienst verrichtet — sie bedürfen weiter keinen inneren Empfindens; denn sie haben nur Sachen vor sich, die immer dieselben bleiben und darum immer auf die gleiche Art und Weise mechanisch behandelt werden können. Die technische Fertigkeit ist hier die Hauptsache. Ganz anders ist es dagegen beim Lehrer und Erzieher, der es mit persönlichen Wesen, mit Menschen zu tun hat, deren Beschaffenheit sich nicht gleich bleibt, sondern der Beweglichkeit und Veränderung unterworfen ist. Der Erzieher muß, will er seinem Berufe ganz gerecht werden, imstande sein, der Beweglichkeit des Menschengeistes zu folgen, seinen Veränderungen sich anzupassen und darnach seine Erziehertätigkeit einzurichten. Dazu ist aber mehr nötig als technische und methodische Bildung, es gehört dazu das ganze Empfinden eines Menschen, eine volle Persönlichkeit. — Werfen wir einen Blick in die Geschichte der Menschenkultur, so fällt uns die Erscheinung auf, daß alle wichtigen Ereignisse, wobei es sich um etwas Großes und Ganzes handelte, ihre Ursachen und Wurzeln in einer tiefangelegten und tiefbewegten Menschenseele hatten, die sich mit der ganzen Kraft und Inbrunst ihres Seins der Erreichung des einen hohen Zieles zu eigen gab. Ist die Erziehung der künf-

gen Geschlechter nicht auch etwas Hohes und Großes, das edelste eschäft? Die Heranbildung junger Menschenseelen kann darum cht das Werk angelernter Kunstgriffe und handwerksmäßiger ehandlung sein; sie erfordert vielmehr eine lebendige Menschen- ele, an deren Leben sich das der Schüler entzündet. — Die ätigkeit des Erziehers ist dem künstlerischen Schaffen vergleichbar. enn der Künstler nicht nur ein klägliches Machwerk, son- rn den verkörperten Ausdruck einer hohen Idee, ein wirk- ches Kunstwerk, erzeugen will, so muß er ihm Geist von seinem eist mitteilen und sein innerstes Leben mit seinen tiefsten Emp- ndungen und seelischen Trieben in ihm Gestalt gewonnen haben. enn es sich nun auch beim Erzieher nicht darum handelt, mit ilfe der schaffenden Phantasie etwas aus dem Nichts hervor- uzaubern, sondern mehr darum, die schlummernden Keime zu ecken, so schwebt doch auch ihm ein Ideal vor, das er im Zög- inge zu verwirklichen sucht. Der künstlerische Charakter des Unter- ichts und der Erziehung verträgt es nicht, mit Mitteln zu arbeiten, ie bloßes Einpauken und Drillen; er erfordert vielmehr dazu ie Hingabe der Persönlichkeit, in der der Unterrichtsstoff volles eben gewonnen hat. So ergibt sich folgender Satz als Resultat nserer letzten Ausführung: Die Wirksamkeit der Lehrerpersönlich- keit ist notwendig, weil es der Erzieher nicht mit toten Sachen, ondern mit lebendigen Menschen zu tun hat, weil die Erziehung ls etwas Hohes eine ganze Menschenseele erfordert und weil ie rechte Erziehung einen künstlerischen Charakter an sich trägt.

Im weiteren wollen wir uns klar werden, welche Mittel der ehrerpersönlichkeit zu Gebote stehen, um den größten Einfluß uf die Art und die Erfolge des Unterrichts zu gewinnen.

Der Zauber der Persönlichkeit ist teilweise schon an das Äußere es Lehrers gebunden, und der kann sich mit Goethe glücklich chätzen, dem Mutter Natur die rechte Gestalt gab. Eine kraft- olle Erscheinung gebietet Achtung; Anmut und Würde einer chönen Gestalt werden immer einen gewinnenden Eindruck auf ugendliche Gemüter ausüben. Der Blick in ein schönes offenes Antlitz erfüllt unwillkürlich mit Zuneigung, während unfreund- liche Züge abstoßend wirken. Verbindet sich damit beim Lehrer noch eine wohltönende, das Kinderohr angenehm berührende Stimme, so schmeichelt sich seine Person von selbst in die Herzen er Zuhörer. Aber alle äußerlichen Vorzüge, welche in die Er- cheinung treten, sind doch mehr oder weniger der Ausdruck des nneren Lebens, der geistigen Vorzüge und Mängel; denn „es st der Geist, der sich den Körper baut". „In der kraftvollen annesgestalt ahnt das Kind den überlegenen Willen, in der nmutigen Erscheinung die schöne Seele; in dem warmen Ton r Stimme wie in dem freundlichen Blick des Auges erkennt

es die Liebe eines selbstlosen Herzens.“ Die Erfahrung lehrt, daß wo diese geistigen Quellen fehlen, wo also die äußere Gestalt mehr verspricht, als sie zu halten vermag, selbst „ein Riese zum Kinderspott und ein Adonis zu einer den Kindern sehr gleichgültigen Person werden kann.“ Einen Pestalozzi, einen Sokrates möchte man wohl nicht zu den anmutigen Gestalten rechnen, und trotzdem verstanden sie es wie kein anderer, durch den Zauber ihres Geistes auf ihre Zuhörer zu wirken. Auch Fröbel war seinem Äußern entschieden häßlich; aber wie unbegrenzt und groß war seine Macht über die Kinderherzen! Es ist also der Geist, der die Menschenseele bis in ihre Tiefen zu beherrschen vermag; es ist der *Geist* des Lehrers, der auf unterrichtlichem Wege durch seinen unmittelbaren Einfluß die Kinderherzen allein recht zu leiten vermag. Diese geistige Herrschaft der Lehrerpersönlichkeit äußert sich — nach Lange — in den *Vorzügen der Rede*, in der *Wärme eines starken Gefühls*, in der unbegrenzten *Autorität* und in der hingebenden *Liebe* zu den Kindern.

Bei den griechischen Philosophen finden wir schon das Wort „Rede, daß ich dich sehe!“ In der Sprache eines Menschen äußert sich am ersten sein inneres Seelenleben, seine geistige Gestalt; sie ist auch das Mittel, durch welches sich die geistige Individualität des Lehrers dem Schüler mitteilt, durch welches er auf ihn einwirkt und das Interesse am Lehrstoff erhöht. Eine sorgfältige, reine, deutliche Aussprache gefällt dem Kinde schon ihrer edlen Form willen; ihre Wirkung wird noch vermehrt, wenn sich mit der Sicherheit und Klarheit der Rede noch gründliches Wissen, Schärfe und Klarheit des Urteils verbindet, woraus die völlige Beherrschung des Unterrichtsstoffes dem Schüler zum Bewußtsein kommt.

„Ich lerne nur mit Sicherheit, wenn ich die andern sicher sehe;
Des Lehrers Zuversichtlichkeit macht, daß ich selber sicher gehe.“

Dann folgt der Schüler mit sichtlicher Spannung dem Wort des Lehrers, „daß Freude hell vom Auge blitzt und Liebe warm im Herzen sitzt.“

Zu den Vorzügen der Rede muß die Wärme eines starken Gefühls treten; denn alle wahre Menschenbildung wurzelt in der Bildung des Gemüts. Goethes Wort: „Gefühl ist alles,“ kann man auch auf die Lehrerpersönlichkeit anwenden; es ist ja allgemein bekannt, daß wir die Motive zu unsern Handlungen weniger im Verstande als im Herzen zu suchen haben. Alles, was erhaben und groß ist, schafft nur ein reines Gefühl, der Ausfluß eines edlen Gemüts. Letzteres ist das Organ der Seele, welches allein imstande ist, das zugeführte Stoffliche in eignes Leben und Weben umzuwandeln und so die Persönlichkeit aufzubauen. „Das Gemüt, nicht der Verstand, ist der Nährboden des persönlichen Lebens

das Gemüt, nicht der Verstand, begründet die Größe, den Wert und das Glück der Menschen.“ (Linde.) Durch bloße Denkübungen wird das Leben der Schüler nicht erfaßt; Reichtum des Wissens und Geistesbildung können das Herz leicht leer lassen und der persönlichen Entwicklung des Schülers leicht eine falsche Richtung geben. Will der Lehrer das Gemüt seiner Schüler in seine Gewalt bekommen, so muß er selbst ein gemütvoller Mensch sein. Die eigene Überzeugung, der innere Anteil des Herzens, die Lust und Liebe am Lehrgegenstande — nur sie sind imstande, die rechte Begeisterung für eine Sache in der Kindesseele zu entzünden und zu einer nie erlöschenden Flamme anzufachen.

„Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt.“ (Goethe.)

Zeigt sich im Redeton des Lehrers, in seiner Haltung, in der Liebe und Lebendigkeit, womit er die Sache behandelt, wie sehr er selbst von ihr ergriffen ist, wie sehr sie ihm selbst am Herzen liegt, so strömen seine Gefühle in die Herzen der Kinder über, so reißt er die Zuhörer mit sich fort. Ist er aber kalt, zeigt sein Verhalten, daß er kein Interesse an der Sache hat, so läßt er auch die Kinder kalt. Die Wärme eines starken Gefühls kann eben nur von einer Persönlichkeit ausgehen, die sich liebevoll in den Stoff versenkt hat, daß ihr Gemüt von ihm ergriffen ist. Wer mit Herzenswärme unterrichtet, der reißt die Schüler fort zu Leben und Begeisterung, zu Andacht und Ehrfurcht. Es gilt in dieser Beziehung vom Lehrer, was der Dichter vom Glockengießer zu Breslau sagt:

„Und seine Glocken klangen
So voll, so hell, so rein;
Er goß auch Lieb' und Glauben
Mit in die Form hinein.“

Aber solche Beredsamkeit des Herzens darf keine künstliche, keine gemachte sein; der Lehrer darf nicht Gefühle heucheln. Tut er das, so wird das scharfe Auge des Kindes gar bald den Heuchler in ihm erkennen. Es genügt nicht, den Brustton der Überzeugung anzuschlagen, um die Kinder für eine Sache zu gewinnen; die Jugend hat ein feines Gefühl für wahre und erkünstelte Begeisterung, besonders dann, wenn das sonstige Tun und Wesen des Lehrers seinem Wesen widerspricht. Eine Lehrerpersönlichkeit, in der Lehre und Leben im Einklange stehen, ist imstande, auch ohne Worte auf das innere Leben der Kinder günstig einzuwirken; denn das Beispiel predigt eine beredte Sprache, nämlich die der Tat. Man hat wohl gesagt, daß wir weniger durch das wirken, was wir geben, als durch das, was wir sind.

Drittens beruht der Einfluß der Lehrerpersönlichkeit in ihr Autorität den Kindern gegenüber. Sie ist ja schon an sein äußeliches Verhalten und Auftreten gebunden, an die Sorgfalt sein Kleidung und Körperhaltung, vor allem aber an die Innehaltu der größten Pünktlichkeit und Ordnung bei allem, was seines Amt ist. Die Autorität des Lehrers zeigt sich in dem festen Willen, d eisernen Konsequenz, womit er den Schülern entgegentritt, d alles, was er anordnet, auch ausgeführt wird; sie offenbart s in der Ruhe und Vorsicht bei der Anordnung und Ausführu von Zuchtmitteln. Die festbegründete Autorität ist von wunde barem Einflusse auf den ganzen Schulbetrieb, auf das Benehm der Kinder in und außer der Schulstube. Der Lehrer zwingt dur das Gewicht seiner Persönlichkeit der Kinder Willen in die rec Bahn; sein ernstes, wachsames Auge, sein sicheres Wort, sein feste zielbewußtes Handeln sorgen für gute Zucht und Ordnung. Tüc tiges Wollen steckt gleichsam an, und so freut sich der unverdorbe Zögling des kräftigen Willens, der ihn nötigt, einer tüchtigen, de Herz befriedigenden Tätigkeit sich hinzugeben. Mit Dank im Inne fühlt er es, wie ihn der Lehrer über die kindlichen Launen e hebt hinauf in die kräftige Bergluft idealer Interessen und in d Welt göttlicher Gedanken und Gesetze. Ein ganz anderes Bild ein Schule wird vor unserem Auge erscheinen, wenn es dem Lehrer a Autorität mangelt, so daß der Willkür der Schüler Tür und To offenstehen. Meistens liegt es dann am Lehrer; aber auch ande Umstände können seine Autorität schädigen, z. B. die rücksichtslo Behandlung seitens Vorgesetzter vor den Augen der Kinder, di Stellung der Eltern zur Schule u. a. m. Jedenfalls müßte da Streben aller, die an der Schularbeit ein Interesse haben, darau gerichtet sein, die Autorität des Lehrers zu erhalten. — Di echte Lehrerpersönlichkeit hütet sich jedoch auch davor, ihre Autorität zu weit zu treiben. Es entspricht nicht den Bedürfnissen de kindlichen Geistes und macht keinen belebenden Eindruck, wen die Schüler auch in den Pausen lautlos und mit geschlossene Händen dasitzen müssen, wenn jede freie kindliche Regung mi Gewalt unterdrückt, jede fröhliche Äußerung als ein Vergehen an gesehen wird. Selbst in manchen Unterrichtsstunden ist eine übe mäßige Ruhe oft ein Zeichen großer Teilnahmslosigkeit und Zer streutheit.

In der rechten Lehrerpersönlichkeit muß sich mit der Autorität die Liebe zu den Kindern vereinigen. „Autorität ohne Liebe z den Kindern", sagt Zeller, „leuchtet wie der Mond. Ein Vorbil mit inniger Liebe zu den Kindern leuchtet wie die Sonne." Di Liebe, das Grundgesetz der Welt, ist das Wirksamste der Lehrer persönlichkeit; hier liegen die starken Wurzeln ihrer Kraft übe die Herzen der Kinder. Nur die sich zu ihnen herablassende Lieb

vernimmt die leisen Klänge, in welchen das Gute unter den Kindern ertönt. Aber es fällt manchem nicht so leicht, sich zu den Kindern herabzubeugen, durch Liebe ihr Zutrauen zu gewinnen; er nimmt vielleicht seinen Beruf so ernst wie ein anderer, aber in seinem Eifer übersieht er, daß sie noch schwach, daß sie noch Kinder sind. Er sieht vielleicht jeden Unfleiß und Fehler als eine Bosheitssünde, jede Unart als Ungehorsam an, sogar als eine persönliche Beleidigung. Es regnet Strafen, sein Gemüt verhärtet sich, Angst und Furcht ziehen in die Kinderherzen ein; ihre Abneigung gegen die Person des Lehrers überträgt sich gar leicht auf seinen Unterricht. Mag ein solcher Lehrer auch mit Engelzungen reden und den größten Eifer entfalten, er wird wenige erziehliche Erfolge erzielen. Wo dagegen herzliche Liebe waltet, wo die Kinder wissen, daß der Lehrer nicht seine Ehre sucht, da wird ein ganz anderer Geist herrschen. Bei aller Straffheit, die der Unterricht haben soll, bei aller Entschiedenheit des Lehrers, müssen die Kinder doch fühlen, daß er ihnen wohl will, daß er ein Herz für sie hat. Besitzt der Lehrer die Herzen der Kinder, so hat er auch ihre Aufmerksamkeit. Das ernste Wort des freundlichen Lehrers wirkt mehr als heftiges Schelten des mürrischen. Fade Witzmacherei schadet seinem Ansehen, beißender Spott erzeugt Verbitterung. Die selbstlose Liebe bezwingt am Ende auch das trotzigste Kindergemüt und das um so gewisser, je seltener es daheim ein gutes freundliches Wort vernimmt; ihr öffnet sich das Gemüt, wie die Knospe dem Sonnenlicht.

„Kinder sind Rätsel von Gott und schwerer als alle zu lösen;
Aber der Liebe gelingt's, wenn sie sich selber bezwingt."

Was Pestalozzi groß gemacht, das war seine unerschöpfliche Liebe zu den Kindern des Volkes. „In der Liebe zu den Schülern liegt die Würde, die Freude, das Göttliche der Lehrerwirksamkeit."

Gehen wir einen Schritt weiter und erwägen wir, wodurch der Betätigung der freien Lehrerpersönlichkeit leicht Fesseln angelegt werden können. Wie schon einmal hervorgehoben wurde, ist die Bildung einer vorbildlichen Lehrerpersönlichkeit aus psychologischen Gründen ohne Rat und Unterstützung seitens der Methodiker nicht möglich; besonders der Anfänger ist auf methodische Vorschriften angewiesen und kann sie unter keinen Umständen entbehren. Auch der erfahrene Lehrer wird sich immer noch nach den allgemeingültigen Vorschriften richten müssen; aber eine Einschränkung der Wirksamkeit seiner Person ist es, täglich bis ins kleinste vorgeschriebene methodische Bestimmungen zu befolgen. Die beste Methode kann erst durch die Lehrerpersönlichkeit rechtes Leben und feste Gestalt gewinnen; gelangt sie aber zur Herrschaft über die Lehrperson, so wird sie zum schädlichen Methodenzwange. Dieser

ist gar leicht imstande, besonders wenn er rücksichtslos ausgeü
wird, das freie pädagogische Leben zu töten. Einmal raubt m
dadurch dem an freies Schaffen gewöhnten Lehrer alle Freude
seinem Beruf, da er seine eigene Überzeugung und bessere Einsi
verleugnen muß, er sinkt vom freien Arbeiter zum Tagelöhn
herab; zum andern nimmt man ihm alle Verantwortlichkeit v
seinen Schultern, eine große Gefahr für die Auffassung seiner Leh
tätigkeit. Solange dem Lehrer Gelegenheit geboten wird, sich selb
tätig und mitarbeitend am Großen und Ganzen den rechten W
zu suchen — bekanntlich führen ja viele Wege nach Rom —, solan
hat er ein persönliches Interesse an dem Erfolge seiner Lehrtäti
keit; nimmt man ihm die Sorge durch uniformierenden Methode
zwang von vornherein ab, so werden dadurch reiche Quellen päd
gogischen Lebens verschüttet, die Lehrerpersönlichkeit ertötet. Bei
Anfänger sind genaue Anweisungen angebracht, dem Nachlässig
muß man, da er zu bequem oder unvermögend ist, sich selbst d
rechten Weg zu suchen, mit einzelnen Vorschriften unter die Arm
greifen; aber der selbsttätigen Lehrerpersönlichkeit soll man frei
Feld lassen. Zwecks einheitlichen Zusammenwirkens aller Leh
personen eines vielklassigen Schulkörpers ist es allerdings no
wendig, daß in gewissen Dingen Übereinstimmung herrscht; do
muß jedem Lehrenden innerhalb gewisser Grenzen seine Freihe
gewahrt bleiben, er muß freie Hand haben, das vorgeschriebe
Ziel auf dem Wege zu erreichen, welchen er für den gangbarste
hält. Wie ein Baumeister nicht imstande ist, eine einzige Wasse
leitung für ein ganzes Land anzulegen, weil keine Quelle da
ausreichen würde, um all die kleinen einzelnen Quellen zu ersetze
so ist es auch nicht möglich, von einer Zentralstelle aus eine
Strom geistigen Lebens bis in die entlegenste Dorfschule zu leite
die Methode bis ins kleinlichste zu kommandieren. Ein franzö
sischer Unterrichtsminister hoffte es dahin zu bringen, daß in jede
Volksschule in einer bestimmten Stunde ein und derselbe bestimmt
Lehrstoff behandelt werde. „Es ist immer ein Zeichen einer un
produktiven Zeit, wenn sie so ins Kleinliche des Technischen geh
und ebenso ist es ein Zeichen eines unproduktiven Individuums
wenn es sich mit dergleichen befaßt." (Goethe.) Es muß genügen
von einem Mittelpunkte aus nur die allgemeinsten Richtlinie
vorzuschreiben. Der „Geist des Zuvielregierens" stört die stet
Entwicklung, raubt dem Unterricht seine Ruhe, deren er so nöti
bedarf wie die Pflanze zum Ausreifen ihrer Frucht. Verordnunge
sind gut, wenn es sich um eine neue wichtige Sache handelt; abe
selbst das Beste, im Übermaß genossen, führt zum Überdruß, un
schließlich ist der Lehrer wie der Vorgesetzte gar nicht mehr imstand
dieses ganze Gebiet der Vorschriften zu überblicken. Es sei hi
auf ein Wort des früheren Kultusministers Bosse hingewiese

welcher sagt: „Das Zuviel der Vorschriften hindert nur zu oft den Lehrer an der Entfaltung der individuellen Kraft und Eigenart, an der Berücksichtigung örtlicher und persönlicher Eigentümlichkeit. Daß dadurch die Gefahr einer geistlosen und öden Schablonenwirtschaft entsteht, liegt auf der Hand. Hier das hindernde Gestrüpp zu lichten, den Weg zu säubern, ihn durch Aufstellung großer, durchschlagender Gesichtspunkte zu vereinfachen und jeder tüchtigen Persönlichkeit das rechte Maß individueller, freier Wirksamkeit zu sichern, das ist eine der wichtigsten Aufgaben für die Regierer und Leiter der Schule im neuen Jahrhundert.“ Neben der zu starken Betonung der Äußerlichkeiten führt auch die Monopolisierung der Lehr- und Lernmittel zum Methodenzwang und dadurch zur Fesselung der Lehrerpersönlichkeit. So sehr es auch im wirtschaftlichen Interesse der Eltern liegen mag, daß in den Schulbüchern möglichste Übereinstimmung herrscht, so ist es doch einem guten Unterricht nicht förderlich, wenn für weite Landgebiete, z. B. für mehrere preußische Provinzen das gleiche Lesebuch eingeführt ist. Das Individuelle kommt dabei nach jeder Richtung zu kurz, besonders die Heimatkunde bleibt ohne Berücksichtigung.

Während so die Lehrerpersönlichkeit durch Methodenzwang und Zuvielregieren von außen her eingeengt wird, gibt es auch eine Knebelung derselben, welche mehr aus der Lehrerschaft selbst geboren wird: es sind die gedruckten Präparationen. Ihnen fehlt gerade das, was beim Unterricht am wirksamsten sein soll, nämlich der Geist der Lehrerpersönlichkeit. Wer sich ganz genau nach einer von einem andern ausgearbeiteten Lektion richtet, der schiebt die fremde Arbeit zwischen sich und die Schüler und unterbindet dadurch den regen geistigen Wechselverkehr zwischen sich und ihnen. Diese geistigen Gängelbänder mögen für Anfänger am Platze sein, die noch mit der äußeren Form ringen; später muß es genügen, nur Gedanken daraus zu nehmen, nicht aber die Form. Im allgemeinen besteht bei älteren Lehrern eine Abneigung gegen solche zurechtgemachte Lektionen, wie man sie nicht nur in Handbüchern, sondern auch in Fachzeitungen finden kann. In letztere gehören sie meiner Auffassung nach nicht hin, werden wohl regelmäßig überschlagen; gegliederte Stoffsammlungen wären wohl mehr am Platze. — Diese gedruckten Präparationswerke veranlassen oft die Behörden, dieses oder jenes Thema zur Behandlung in Konferenzen vorzuschreiben, der Kreis der Bewegungsfreiheit des Lehrers verengert sich immer mehr, das Netz der Vorschriften wird immer enger und zieht sich schließlich über seinem Kopfe zusammen. Die Lehrerschaft gibt so oft wichtige Rechte aus der Hand, deren Besitz ihre Freiheit bedeutet. Ein der Pädagogik mehr Fernstehender kommt beim Einblick in diese mit Frage und Antwort abgefaßten

Handbücher leicht zu der Ansicht, die ganze Lehrkunst beruhe darauf, dieses Frage- und Antwortspiel zu handhaben. So erblickt man im Lehrenden schließlich eine Sprechmaschine, einen Phonographen, wo man nur die entsprechende Walze oder Platte aufzulegen brauche, wenn es losgehen soll. Auswendig gelernte Lektionen lassen schwer — mögen sie auch musterhaft und nach allen Regeln der Kunst abgefaßt sein — den Geist des Lehrers zum Wort kommen; noch schlimmer aber ist es, wenn der Mißbrauch mit den gedruckten Lektionen so weit getrieben wird, daß sie sogar während des Unterrichts benutzt werden. Linde vergleicht die pädagogischen Präparationen mit Spirituspräparaten, in welche die lebendige Natur verwandelt worden ist, und sagt: „Zwischen solchen Präparaten und jenen Präparationen besteht also nicht nur Namen-, sondern auch Sachähnlichkeit; ein Unterricht nach Präparationen ist so wenig ein lebendiger und lebenbildender, wie ein Gang durchs naturgeschichtliche Museum Naturgenuß ist." — Das Ergebnis unserer letzten Erwägungen ist also folgendes: Die Einschränkung der Lehrerpersönlichkeit durch die Methode ist aus psychologischen Gründen berechtigt, soweit es sich um Anfänger und die allgemeingültigen Vorschriften handelt; zu verwerfen ist ihre Fesselung durch den Methodenzwang, durch den Geist des Zuvielregierens, durch Monopolisierung der Lehr- und Lernmittel und durch die gedruckten Präparationen.

Es bleibt uns nun noch übrig, auf die einzelnen Fächer kurz einzugehen. Aufgabe der Lehrerpersönlichkeit ist es hier im besonderen, die Stoffe und Formen mit ihrem Geiste zu durchdringen und zu beleben, vor allem ihren gemütbildenden Gehalt auf die Kindesseelen wirken zu lassen. In erster Linie stehen naturgemäß Religion, Deutsch, Geschichte, Naturgeschichte und Geographie.

Im Religionsunterricht ist der Intellektualismus, die Bevorzugung der Verstandes- und Gedächtnisbildung, immer noch vorherrschend und steht der Betätigung der Lehrerpersönlichkeit im Wege. Die verstandesmäßige Erfassung des Begrifflichen ist nicht das Ziel des Religionsunterrichts, das Hauptgewicht ist auf die religiöse Erfahrung der Kinder und ihr persönliches Glaubensleben zu legen. „Die Religion", sagt Kehr, „ist nun einmal nicht zuerst Erkenntnis, sondern Empfindung und Bewunderung, sie ist nicht Begriff, sondern Gemüt und Gefühl, sie ist nicht Denken, sondern Gesinnung, Sinn für das Höhere, Ahnung des Göttlichen, Leben in Gott." Aus diesen Gründen hat die biblische Geschichte die Hauptaufgabe der Erweckung des religiösen Lebens und nicht der Katechismus; ihre Personen allein sind geeignet, religiöse Anschauungen und Empfindungen des Gemüts zu erzeugen. Die Herausarbeitung von Systemen, Dispositionen und Definitionen haben für das religiöse Leben des gemeinen Mannes

nig Wert. Ein Übermaß des Stoffes stört die Lehrerpersönhkeit in ihrer Wirksamkeit und erweist sich als Gedächtnisballast. eligion kann eben nicht gelernt werden, sie ist kein Wissen und nn als Anlage des Menschen nur von innen heraus, nicht von ißen her entstehen, als die „verborgene Glut im Schoße des ibewußten". Auf die Person des Lehrers allein kommt es an, der Religionsunterricht für die Kinder segensvoll ist oder nicht, ihnen die Religion verleidet, Bibel, Gesangbuch, Katechismus nen ein Gegenstand der Abneigung wird oder nicht. „Lauter recht nig fromme Lehrer und wenig Religionsunterricht." (Rothe.) eses Wort zeigt uns den richtigen Weg zur Religiosität. Die ligionsstunde sei eine Stunde der Weihe, des erhabensten und lsten Genusses, nicht entheiligt durch Lärm und Unruhe, durch wott und Schimpf oder gar durch Strafe. Die Bürgschaft dafür tet allein die Persönlichkeit des Lehrenden.

Ausgerüstet mit feinem Sprachverständnis und der vollen Herrıft über die eigne Sprache, mit Sinnigkeit in der Erwägung nder Gedanken, mit Liebe zu den Schätzen unserer vaterlänhen Literatur, wird die Lehrerpersönlichkeit auch dem Unterıt des Deutschen ihr eigenstes Gepräge aufdrücken. In der esie wird sie den Kindern einen Lebensquell auftun, aus welchem uickung in reicher Weise sprudelt, die dem Gemüt Freude, der antasie und dem Geiste Nahrung gibt. Kein verstandesmäßiges legen und Zerpflücken des poetischen Kunstwerkes, sondern die rbietung als duftiges Ganzes und die Herausarbeitung des ütvollen Inhalts müssen die Behandlung leiten. Unabsehbare leitungen, langatmige Erklärungen verscheuchen den geistigen petit; dagegen gut und mehr empfundener Vortrag weckt das eresse, ergreift das Gemüt unmittelbar. Orthographie und mmatik geben zwar dem Lehrer weniger Gelegenheit, durch e Person zu wirken; aber ihr Betrieb ist leider oft dazu an-n, die persönliche Wirksamkeit in anderen Lehrgegenständen zu men, besonders wenn die Grammatik nicht als Mittel zum cke der Sprachbildung, sondern als Selbstzweck angesehen, wenn Rechtschreibung auf mechanische Weise zur qualvollen Arbeit). —

Da es im Geschichtsunterricht weniger darauf ankommt, eine e Menge von Namen, Zahlen usw. im Gedächtnis aufzuhern, sondern um Entzündung des Heldensinnes und der Berung, so darf der Lehrer nicht kalt den geschichtlichen Personen nüberstehen und nur berichterstattend verfahren, sondern er muß Gestalten gleichsam sein eignes Herzblut einflößen, vor allem er seine nationale und religiöse Stellung nicht verleugnen. ım kann ein Geschichtsunterricht nicht rein objektiv sein. Aus ı Zeitabschnitt müssen die Heldengestalten besonders hervor-

treten. Des Lehrers freier Vortrag, unter Benutzung von Gedichten, Aussprüchen und Quellenstücken, ist das beste Werkzeug, um durch seine eigene Gesinnung zu wirken.

Für den Naturgeschichtsunterricht muß die Lehrerpersönlichkeit sowohl tiefe Naturkenntnis wie auch inniges Naturempfinden auszeichnen. Um die Teilnahme, das sympathetische Interesse bei den Schülern zu wecken, muß der Lehrer selbst von Ehrfurcht vor allem Lebendigen erfüllt sein. Nicht trockene Beschreibung, Aufzählung der Merkmale und Äußerlichkeiten, sondern Verständnis des innern Naturlebens und gemütvolle Erfassung aller Naturdinge; alles dieses kann nur eine rechte Lehrerpersönlichkeit vermitteln.

In Geographie wird die Lehrerpersönlichkeit am meisten schaffen, welche aus eigner Anschauung heraus durch lebhafte Schilderung und Kleinmalerei die Landschaftsbilder vor dem geistigen Auge der Schüler naturgetreu entstehen lassen kann; denn nur was im Lehrer Leben gewonnen hat, kann auch im Schüler lebendig erstehen. Bei den übrigen, nicht genannten Fächern ist es hauptsächlich die Aufgabe der Lehrerpersönlichkeit, die Art ihrer Behandlung vor totem Mechanismus zu bewahren, wozu sie ihrer Natur nach gar zu leicht verleiten. Kurz überblickend, ergibt sich für diesen speziellen Teil: Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für die einzelnen Unterrichtsfächer im besonderen beruht darin, die Stoffe und Formen mit ihrem Geiste zu durchdringen und die Art des Unterrichts zu einem lebensvollen Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler zu gestalten, wodurch allem toten Mechanischen der Zutritt verschlossen wird und die erziehliche Wirkung des Unterrichts, wurzelnd in der Gemütsbildung, als Erfolg zur Geltung kommt.

Manches konnte in dieser Abhandlung nur angedeutet werden, der Gedanken sind ja so viele, ja unzählige, die sich an den Begriff „Lehrerpersönlichkeit" knüpfen lassen. Vielleicht, daß nicht alle mit diesen Ausführungen übereinstimmen; doch darin sind wohl alle Pädagogen einig, daß die Person des Lehrers im Mittelpunkte des praktischen Schullebens stehen, daß sie gleichsam den Quell bilden muß, von dem die Ströme des geistigen Lebens auf die Schüler überfließen. Dann behält das stolze Wort recht: Der Lehrer ist die Schule. Unser Beruf nötigt uns mehr als andere, an der Vervollkommnung unsers inneren Menschen zu arbeiten, und darin gerade liegt seine Herrlichkeit und Hoheit. Nur wer sich selbst erzieht, kann andere recht leiten. Wir wollen im Unterricht vor allem lebendige Menschen sein, nicht wandelnde Leitfaden und Präparationen. Davon werden wir selbst nicht zum wenigsten gewinnen. Unserer deutschen Jugend, unserm deutschen Volke aber wird es zum Heil gereichen.

Weſen und Aufgabe der Poeſie.

ngen im Anſchluß an Schillers Romanze: „Der Graf von Habsburg.“

Von **Max Schultz** (Berlin).

„Titan und Zwerg, das Große wie das Kleine
Iſt Poeſie, und Poeſie im Halme,
Wie in des Orientes ſtolzer Palme,
Und Poeſie noch in der Weiſen Steine.“
Georg Herwegh.

die Frage: „Wann werdet ihr Poeten des Dichtens einmal
Bann wird einſt ausgeſungen das alte ew'ge Lied?“ ant-
lnaſtaſius Grün: „Singend einſt und jubelnd durchs alte
us zieht als der letzte Dichter der letzte Menſch hinaus!“
Menſchen auf Erden gelebt und gerungen, geliebt und
haben, ſo lange haben ſie ihren Gefühlen in der Sprache
ie Ausdruck gegeben, nach der Höhe ihrer Bildung bald in
n Stammeln, bald im fließenden Strom hinreißender,
ıfter Redekunſt, und ſolange der Erdenball Schauplatz
hen Ringens ſein wird, wird auch die Poeſie das Daſein
:n, die Menſchen begeiſtern und erquicken. Nicht zu jeder
:d die Poeſie in gleicher Weiſe gepflegt. Werfen wir einen
ſ die Entwicklung unſerer Literatur, ſo finden wir zwei
e Höhepunkte der Dichtkunſt, die ritterliche Zeit des Minne-
und des Heldenlieds und dreihundert Jahre ſpäter das
Zeitalter der Weimarer Dichterheroen, daneben zwei Perio-
:en Verfalls, das 10. und das 16. Jahrhundert. Da ekelt
uenhafte Roheit an; im 12. und 18. Jahrhundert dagegen
gebildeten Kreiſen die niedrige Leidenſchaft ſtreng verbannt;
uen ward mit Ehrfurcht begegnet: „Ehret die Frauen!“
Schiller, und Walther von der Vogelweide bekannte ſtolz:
und reine minne, ſwer die ſuochen wil, der ſol komen in
ınt!“ Zur Zeit des Verfalls war die Poeſie zu einem
g praktiſcher Belehrungen oder zu einem Mittel roheſter
ltung herabgeſunken. Den Minneſängern erſchienen Gottes
d Ehre als höchſte Güter; zugleich iſt der heimatloſe Spiel-
ıer viele Länder und Sitten kennen gelernt hat, ein Bote
klärung, ein Apoſtel der Humanität und der Toleranz.
:ſie ward um ihrer ſelbſt willen gepflegt. Im 18. Jahr-
wurde durch die Meiſterſchöpfungen wie durch die kritiſchen
ı Leſſings und der Klaſſiker die Poetik von allen groben,
chen Elementen gereinigt und in ihrer reſtaurierten Geſtalt
det; ſo ward eine feſte Norm geſchaffen, die jetzt von allen
anerkannt iſt. Der Briefwechſel zwiſchen Schiller und

Goethe ist „zwar nicht ein geschlossenes System, aber eine Fundgrube der feinsten Bemerkungen über die Theorie der Poesie". Schiller, der gerne die höchsten Ideen zu Stoffen in seinen Gedichten verwebte, der an einem Spaziergang die Entwicklung und die Entartung des menschlichen Geschlechts uns vorführt, der bei einem Glockenguß die wichtigsten Momente des Familienlebens und des Lebens im Staate uns schauen läßt, der im „Eleusischen Fest" die Erziehung des Troglodyten, des Nomaden zum gesitteten, Kunst und Wissenschaft pflegenden Ackerbauer zeigt, macht auch oft die Dichtkunst selbst zum Gegenstand seiner Dichtungen. In den „vier Weltaltern" preist Schiller „Gesang und Liebe in schönem Verein", die in allen Zeitaltern „zum Tempel geschmückt das irdische Haus"; in der „Deutschen Muse" rühmt er stolz, daß die deutsche Dichtkunst, der „keines Medicäers Güte gelächelt", aus eigener Kraft sich so herrlich entfaltet habe; im „Graf von Habsburg" wird dem König an seinem Krönungstage die schönste Gabe gereicht durch den Sänger, der sein Lob verkündigt, wird dem Freudenfeste erst die rechte Weihe verliehen durch die Huldigung der Dichtkunst. Schiller benutzte die Gelegenheit, durch die Reden Rudolfs und des Sängers die echte Poesie, die Poesie der Minnesänger, zu charakterisieren.

„Woher?" ist überall die Frage des wißbegierigen Verstandes; wo ist der Urquell der Poesie? Rudolf antwortet dem Sänger auf seine Frage, was er singen solle:

„Nicht gebieten werd' ich dem Sänger; . . . .
Er steht in des größeren Herren Pflicht,
Er gehorcht der gebietenden Stunde.
Wie in den Lüften der Sturmwind saust,
Man weiß nicht, von wannen er kommt und braust,
Wie der Quell aus verborgenen Tiefen,
So des Sängers Lied aus dem Innern schallt
Und wecket der dunkeln Gefühle Gewalt,
Die im Herzen wunderbar schliefen."

Wie im Mittelalter der Vasall in der Pflicht des mächtigen Herrn stand, von dem er sein Land zum Lehen erhalten hatte, so steht der Sänger in des höchsten Herrn, in Gottes Pflicht, dem er in seinem Gesange Ehre zollt; denn Gott hat ihm das himmlische Geschenk der Dichtkunst verliehen, läßt ihm, so oft der Dichter will, „den Himmel offen stehen". Schon die Alten erkannten, daß der Dichter mit besonderen Gaben von Gott ausgestattet sei; darum konnte Schlegel den Arion singen lassen: „Die Kunst, die mir ein Gott gegeben, sie werd' auch vieler tausend Lust," und Schiller sagte, sich in die Denkweise der Griechen versetzend, von Ibykus, dem Götterfreund: „Ihm schenkte des Gesanges Gabe, der Lieder süßen Mund Apoll"; der Trank der heiligen Hippokrene begeisterte zum Dichten. Tritt der Dichter an eine besonders schwere und hohe

ıfgabe, ſo ruft er Gott oder die Muſen an, wie Goethe im 9. Geſang nes Epos: „Hermann und Dorothea“ oder Milton am Anfang ɜ „Verlorenen Paradieſes“. Der Dichter kann verglichen werden t dem Propheten; der Herr hat ihn berufen zu ſeinem Prieſter. ie über die heiligen Propheten plötzlich der Geiſt Gottes kommt d ſie, einem innern Drange folgend, dann auftreten und ohne ırcht das lautere Wort Gottes verkündigen, ſo gehorcht auch der ıchter der gebietenden Stunde. Im Augenblick der Begeiſterung ht der Genius in ihm empor; wie das Auge des ſchottiſchen ehers, dem das Volk die Gabe des „zweiten Geſichts“ zuerkannt ıt, feſſelt ſeinen Blick weder Raum noch Zeit; er greift in die arfe, und unſterbliche Klänge ertönen. Unbegreiflich bleibt es dem üchternen Verſtande, wie die Dichtung zuſtande gekommen iſt; nur as Herz kann es verſtehen. „Wie in den Lüften der Sturmwind auft, man weiß nicht, von wannen er kommt und brauſt,“ ſo challt des Sängers Lied aus dem Innern. Aus der Tiefe des Gemüts entſpringt der mächtige Strom der Poeſie; unerforſchbar iſt er in ſeinen Anfängen, wie der Quell, der ſilberhell aus dem Felſen hervorſprudelt, ein Bote, der aus den verborgenen Tiefen der Erde kommt. Dem Dichter erzählt er von den goldenen, edelſteinfunkelnden Hallen, wo er dem Wunderborn entfloſſen iſt. Auch im Herzen des Dichters, dem die Muſe ihre Gunſt zugewandt, ruhen köſtliche Schätze: eine reine Geſinnung, edle heilige Gefühle. Doch wenn die Stunde der Inſpiration gekommen iſt, weckt der Gott im Buſen „die dunkeln Gefühle, die im Herzen wunderbar chliefen“; ſie finden ihren Ausdruck in köſtlichen Geſängen; es rwacht Dornröschen:

„Ein Morgen, rot und golden, hat uns den Mai gebracht;
Da tritt mit ſeiner Holden der Prinz aus Waldesnacht.“
(Uhland.)

Chamiſſo ſagt hierüber:

„Was mir im Buſen ſchwoll, mir unbewußt,
Ich konnt' es nicht verhindern, ward Geſang;
Zum Liede ward mir jede ſüße Luft,
Zum Liede jeder Schmerz, mit dem ich rang.“

Rückert ſucht den Urſprung der Poeſie im Paradies:

„Die Poeſie in allen ihren Zungen
Iſt dem Geweihten eine Sprache nur,
Die Sprache, die im Paradies erklungen,
Eh ſie verwildert auf der wilden Spur;
Und ob ſie dumpf im Wüſtenglutwind ſtöhne,
Es ſind auch hier des Paradieſes Töne!“

Darum muß die Poeſie einen Gegenſatz bilden zu Wiſſenaften, Fertigkeiten und Gelehrſamkeit; dieſe kann man ſich anignen; die Poeſie iſt ein Geſchenk des Himmels. Goethe ſagt:

„Künste und Wissenschaften erreicht man durch Denken, Poesie nicht; denn diese ist Eingebung; sie war in der Seele empfangen, als sie sich zuerst regte. Man sollte sie weder Kunst noch Wissenschaft nennen, sondern Genius.“ Nicht immer wurde dies anerkannt. In der trostlosesten Periode der Literaturgeschichte, zur Blütezeit der „Stubenpoesie“ schrieb Philipp Harsdörffer in Nürnberg ein Buch, betitelt: „Poetischer Trichter, die deutsche Dicht- und Reimkunst in sechs Stunden einzugießen“. Auch Gottsched, der sich um unsre Sprache große Verdienste erworben hat, meinte noch, man könne die Dichtkunst erlernen. Seit der letzten Glanzperiode unserer Literatur ist allgemein anerkannt, daß die Poesie Eingebung ist, daß der Dichter, in des höheren Herren Pflicht stehend, der gebietenden Stunde gehorchen muß.

„Wie in den Lüften der Sturmwind saust,
Man weiß nicht, von wannen er kommt und braust, ...
So des Sängers Lied aus dem Innern schallt!“

Dem Ursprung entsprechend ist die Art, oft wild, stürmisch, ungebunden. Der Spießbürger, der das Zustandekommen der unsterblichen Gesänge, der gewaltigen Töne, der oft leidenschaftlichen, elementaren Ausbrüche nicht begreift, spöttelt über den unpraktischen, überspannten Phantasten, der nicht Gefallen findet an den platten Späßen, die ihm manche müßige Stunde ausfüllen müssen. Goethe sagt im westöstlichen Divan:

„Dichten ist ein Übermut;
Niemand schelte mich!
Habt getrost ein warmes Blut,
Froh und frei wie ich!“

In der „Huldigung der Künste“ bekennt Schiller:

„Mich hält kein Band; mich fesselt keine Schranke;
Frei schwing' ich mich durch alle Räume fort.
Mein unermeßlich Reich ist der Gedanke,
Und mein geflügelt Werkzeug ist das Wort.
Was sich bewegt im Himmel und auf Erden,
Was die Natur tief im Verborgnen schafft,
Muß mir entschleiert und entsiegelt werden;
Denn nichts beschränkt die freie Dichterkraft.“

Ein Schauspieler könnte an der fünften Strophe des „Grafen von Habsburg“ seine Meisterschaft im Vortrag dartun. Welch ein Gegensatz zwischen den beiden Metaphern: dem brausenden Sturm und dem „Quell aus verborgener Tiefe“! Ein „freies, wildes Kind“ ist die Poesie; sie ist auch eine Maid „mit lieblichem Gesicht“ und „mit dem Herzenston, dem süßen“. Bald schmeichlerisch, bald innig klingen die Töne; freudig entläßt der Dichter das Kind seiner Muse:

„Leise zieht durch mein Gemüt
Liebliches Geläute;
Klinge, kleines Frühlingslied,
Kling hinaus ins Weite!“ (Heine.)

Worte des Dichters sind des Paradieses Töne. Schiller serer Romanze: „Süßer Wohllaut schläft in der Saiten

ltes Sprichwort lautet: „Wes das Herz voll ist, des kund über." Der Dichter enthüllt uns seine Gedanken, ns seine Gefühle in anmutiger, herzerquickender Sprache. ie das Herz, muß auch das Gedicht sein; das Ideale, ene muß der echte Dichter durch seinen Gesang feiern. ßt den Sänger sagen:

„Süßer Wohllaut schläft in der Saiten Gold,
Der Sänger singt von der Minne Sold;
Er preiset das Höchste, das Beste,
Was der Sinn sich wünscht, was das Herz begehrt."

köstlichen Verse charakterisieren die Dichtungen des 12. 8. Jahrhunderts, welche die Höhepunkte in der Ent- r Literatur bezeichnen. Die Minne preist der Dichter verherrlicht die Liebe:

„Krone des Lebens,
Glück ohne Ruh'.
Liebe, bist du!" (Goethe.)

hnsucht:

wer die Sehnsucht kennt,
was ich leide!
und abgetrennt
ler Freude

Blick ich ans Firmament
Nach jener Seite.
Ach, der mich liebt und kennt
Ist in der Weite." (Goethe.)

age der Verlassenen:

wenn die Hähne krähn,
Sternlein verschwinden,
h am Herde stehn,
feuer zünden.
ist der Flammen Schein,
ngen die Funken;
nue so drein,
o versunken.

Plötzlich, da kommt es mir,
Treuloser Knabe,
Daß ich die Nacht von dir
Geträumet habe.
Träne auf Träne dann
Stürzet hernieder;
So kommt der Tag heran —
O, ging' er wieder!"
(Möricke.)

ssos „Frauen-Liebe und Leben", Rückerts „Liebesfrüh- viele andere Blütensträuße der Dichtkunst sind von Wert. Eng verbunden mit der Verherrlichung der die Schilderung der Natur, in ihrer Anmut wie im er- Aufruhr, voll Poesie im kleinen, selbst im Herdfeuer, e im oben angeführten Klageliede zeigt, wie im großen, Elemente toben:

numtergang;
ze Wolken ziehn;
trüb, so bang!
inde fliehn!

Durch den Himmel wild
Jagen Blitze, bleich!
Ihr vergänglich Bild
Wandelt durch den Teich!"
(Lenau.)

Die Natur- und Liebeslieder bilden einen köstlichen Schatz in unserer Literatur. — Der Sänger preist ferner „das Höchste". Die ersten Versuche in poetischer Sprache geschahen vielleicht zur Ehre Gottes; die ältesten Denkmäler unserer Literatur sind die Bibelübersetzung des Ulfilas und die Merseburger Zaubersprüche, beide religiösen Zwecken dienend, letztere das erste Stammeln eines heidnischen Volkes zu Gott, den sie nur ahnen, die Bibelübersetzung, der sich der fromme Bischof unterzog, um unsere Vorfahren zum Christentum zu bekehren, noch jetzt ein hochgeschätztes Werk. Bei den Alten ward wie die Wissenschaft und jede Kunst auch die Poesie in den Dienst des Kultus gestellt; erst allmählich ward sie Gemeingut aller und entwickelten sich alle Zweige der Poesie, z. B. das Schauspiel aus dem Kultus des Dionysus. Um Gottes Lob zu verkündigen, entfaltete sich die Poesie der Hebräer zur höchsten Blüte im köstlichen Psalter. Wie kräftig, echt deutsch und fest ist Luthers Sprache in seinen Kirchenliedern! Wie gewaltig sind die Oden Klopstocks! Wie zart und tief empfunden sind die geistlichen Lieder der neueren Lyriker, Rückerts, Karl Gerocks, Spittas, Luise Hensels, Sturms! Die ideale Welt, welche der Dichter in der Begeisterung schaut, verherrlicht er, die Freiheit, das Vaterland, die Freundschaft! Schiller legte seinem Volke in edelster Sprache die Ideale ans Herz; er mahnte:

„Fliehet aus dem engen dumpfen Leben
In des Ideales Reich! . . .
Lieblich, wie der Iris Farbenfeuer
Auf der Donnerwolke duft'gem Tau,
Schimmert durch der Wehmut düstern Schleier
Hier der Ruhe heitres Blau."

Der Dichterfürst ruft einmal aus: „Schönres find' ich nicht, wie lang ich wähle, als in der schönen Form die schöne Seele!" — Drittens preist der Dichter „das Beste". Diese Aufgabe haben in erster Linie das Epos und das Drama zu erfüllen. Bürger singt: „Gottlob, daß ich singen und preisen kann, unsterblich zu preisen den braven Mann!" Goethe verherrlichte „Johanna Sebus", Schwab „Johannes Kant", Alexander pries den Achilles glücklich, weil er durch Homer im Liede verewigt worden sei. Tausend ähnliche Beispiele ließen sich anführen; manch ehrenwerter Mann, dessen Name sonst längst verhallt wäre, ist durch den Dichter „unsterblich gepriesen" worden, z. B. Götz von Berlichingen durch Goethe, Girolamo Savonarola durch Lenau, Damon (Möros) durch Schiller. Oft ändert der Dichter freilich die historische Wahrheit, wie Goethe im „Egmont", oft erfindet er frei, stets aber „preist er das Beste". Körner mahnt: „Vergiß, mein Volk, die Toten nicht und schmücke auch unsre Urne mit dem Eichenkranz." Häufig muß der Dichter eine traurige Pflicht erfüllen. In der Tragödie

iegt stets der Held physisch; moralisch aber bleibt ihm der Sieg.
„Was das Herz sich wünscht, was der Sinn begehrt," das
t die edle Himmelsgabe Poesie fest, zeigt dem Menschen im
denen Rahmen der reinen Sprache eine ideale Welt: „Märchen,
h so wunderbar, Dichterkünste machen's wahr!" Uhland berichtet
ı den Dichtern des Mittelalters:

„Sie sangen von Lenz und Liebe, von sel'ger, goldner Zeit,
Von Freiheit, Männerwürde, von Treu' und Heiligkeit;
Sie sangen von allem Süßen, was Menschenbrust durchbebt,
Sie sangen von allem Hohen, was Menschenherz erhebt!"

Mit Stolz bekennt Platen:

„Doch schien ich mir zu nichts bestimmt, als nur das Schöne weit und breit
Zu krönen durch erhabnes Lob, und solche Kronen webt' ich auch."

Nicht jeder Dichter kann dies von sich sagen; selbst unter
n Begabtesten findet man manche, deren Werke unter einer glän-
nden Schale einen verfaulten Kern bergen. Heine, der „ver-
öhnte Liebling der Musen", verdarb viele schöne Gedichte durch
lecht angebrachten Spott. Bürger hat trotz seines gewaltigen
:nies nur wenig Brauchbares geschaffen. Die Räuber-, Ritter-
:d andere Hintertreppenromane gehören nicht zur Poesie; aber
ch begabte Künstler, durch glänzenden Stil ausgezeichnet, ver-
zieren oft ihre Werke durch Schmutz und Frivolität. Auch viele
r modernen Theaterstücke, die immer ein volles Haus machen,
ıd leichtfertig und demoralisieren die Zuschauer, statt zu er-
hen und zu erheben, wie es die Aufgabe des Theaters ist.
)ch der wahre Dichter hält sich rein vom Schmutz. Wolfram
n Eschenbach, der größte Dichter des Mittelalters, bekennt im
ırzival: „Nur lautre Minne kann ich preisen!"

Freiligrath sagt in seinem Gedicht: „Dorfgeschichten" von
:ienhard und Gertrud":

„Dann ferner hat auch Pestalozz' geschrieben
Von tücht'gen Herzen unter schlechten Kitteln:
Wie die Geringen dulden, hoffen, lieben;
„Lienhard und Gertrud" ist des Buches Titel.
Oft las ich es mit Augen, ach! die quollen! —
Nun ist es auch wohl, jenem gleich, verschollen."

Einen so tiefen Eindruck hatte jene einfache Geschichte auf
n Sänger der Wüsten und der Tropenwelt gemacht, daß er
:ch im Alter mit Rührung an jene Lektüre zurückdenkt, die ihm
ıst Tränen ins Auge gepreßt hatte. Gute Poesie wirkt mächtig
f des Menschen Gemüt; stolz rühmt sich der Troubadour, „daß
m nie mehr als die Hälfte seines Geistes nötig sei." Nur ein
arbar kann sein Herz der Dichtkunst verschließen; selbst die Mörder
s Arion lauschten vor der Schandtat gern noch einmal dem

Gesange des Meisters. Freilich muß, wer des Segens, der auf dem Liede ruht, teilhaftig werden will, Geibels Rat befolgen:

„Willst du lesen ein Gedicht,
Sammle dich wie zum Gebete,
Daß vor deine Seele licht
Das Gebild des Dichters trete."

Schiller, der in einem andern Liede „des Gesanges Wellen" vergleicht mit einem „Regenstrom aus Felsenrissen; er kommt mit Donners Ungestüm, Bergtrümmer folgen seinen Güssen und Eichen stürzen über ihm", belehrt uns auch im „Grafen von Habsburg" über die hinreißende Wirkung des Gesanges. Der Ausgang der Romanze zeigt uns, wie der Kaiser, „der Tränen stürzenden Quell in des Mantels purpurnen Falten verbergend", an seinem Krönungstage, vom Lied des Priesters tief ergriffen, dem Sänger Einfluß auf sein Gemüt gestatten, sich der Macht der Muse beugen muß.

„Verbündet mit den furchtbar'n Wesen,
Die still des Lebens Faden drehn,
Wer kann des Sängers Zauber lösen,
Wer seinen Tönen widerstehn." (Schiller.)

Schon vorher hat Rudolf die unwiderstehliche Wirkung des himmlischen Gesanges mit den Worten anerkannt:

„Doch den Sänger vermiss' ich, den Bringer der Lust,
Der mit süßem Klang mir bewege die Brust
Und mit göttlich erhabenen Lehren."

Einer doppelten Forderung soll eine gute Dichtung genügen, Genuß bereiten und belehren, erheben, veredeln. Rückert läßt den Scheich Hariri, den angeblichen Verfasser seiner Makamen, im Vorwort sagen: „Ich habe mich unterzogen all dieser Mühe — nur daß daraus dem Leser Lust und Belehrung erblühe — und daß es dem Hörer diene zur Erheiterung — und zu seiner Kenntnis Erweiterung." Schiller sagt in „Sängers Abschied":

„Nicht länger wollen diese Lieder leben,
Als bis ihr Klang ein fühlend Herz erfreut,
Mit schönen Phantasien es umgeben,
Zu höheren Gefühlen es geweiht."

Ohne das Lied des fahrenden Sängers kann sich König Rudolf kein rechtes Freudenfest denken; „es schwinden jedes Kummers Falten, solang des Liedes Zauber walten;" selbst im Hades haben die Töne ihre Macht nicht verloren; auch in Kriegszeiten muß die Poesie den Menschen erfreuen:

„Es mochte noch in seinem Lagerzelte,
Als Not ihn und die Kampfgenossen quälte,
Der Troubadour von seiner Dame singen;
Vergessen ward der Hunger wie der Zorn;
Denn also lieblich ließ Bertran de Born
Im Lied die Reize seiner Dame klingen." (Lenau.)

Chamisso sagt im Gedicht: „Deutsche Barden“:

„Ich stand gefesselt, und ich lauschte lange
Und hörte der gewalt'gen Rede Fluten
Melodisch schwellend werden zum Gesange.“

Ob die Dithyrambe dahinstürmt, „betäubendes Erzgerassel
ıd sprühendes Feuergeprassel“, ob das Volk in schlichten Tönen
in Hoffen und Lieben kund gibt, „mit dem Blick voll Sehnsuchts-
anz, im Haar den Heckenrosenkranz“, ob uns der Dichter die
lderreiche Sprache des Orientalen vorführt: „Aus der Narzisse [1])
erlen regnend, nässet sie die Ros' [2]), und Traubenbeer' [3]) am
emant [4]) presset sie“ (Rückert), ob er uns an den „ewig eis-
ntürmten Strand“ der Lena in die russischen Tundren führt:

„Auf Schnee, auf frosterstarrter Rinde findet
Sich wegbar nur das ausgesparnte Moor,
Von dem die weiße Decke kaum verschwindet.“ (Chamisso.)

ets „füllt es mit Wonne das Herz, dem Gesange zu lauschen!“
as Lied, sagt Schiller, „weckt der dunklen Gefühle Gewalt, die
ı Herzen wunderbar schliefen.“ Diese Worte lassen sich auch auf
:n Hörer beziehen. Der Jünger, der sich in Chamissos Ge-
icht: „Liederstreit“ den Sängern nähert, spricht:

„Mir schläft das Lied in tiefster Brust
Und träumt, sich selber unbewußt,
Und kann sich nicht gestalten.
„Mich laff't, wo ihr begeistert singt,
Bei mächt'ger Harfen Rauschen,
Nach dem, was mir im Busen ringt,
Bei euren Liedern lauschen.
Es schwellen wogend Lust und Schmerz;
Ich bin ganz Ohr, ich bin ganz Herz,
Und meine Tränen rollen.“

Schiller sagt von den Sängern der Vorwelt:

„An der Glut des Gesangs entflammten des Hörers Gefühle;
An des Hörers Gefühl nährte der Sänger die Glut.“

Durch die Poesie werden die geheimen Gedanken und Wünsche
eweckt; darum hat der Dichter eine so große Macht über den
Renschen. Darum ist es die Aufgabe der Dichtkunst, die Menschen
iber das Gemeine zu erheben, zu veredeln. „Stets muß das Hohe
nit Gemeinem ringen“; der Dichter aber ist berufen, die Fahne
m Streite zu tragen. Schiller hat durch Poesie und Prosa stets
m der großen Aufgabe mitgeholfen; „Haß gegen alles Falsche
ınd Rechtswidrige war der Hauptzug seines Charakters; ein reicher
Ernst und Eifer für das Wahre und Schöne und eine tiefe Ehr-
urcht vor dem Heiligen erfüllten sein Herz; zutraulich und offen,

[1]) Dem Auge. [2]) Die Wange. [3]) Die Fingerspitze. [4]) Die Zahnspitze.

redlich in Worten und Handlungen, gewann er schnell eines jeden Vertrauen"; er selber ist ein leuchtendes Muster für alle Poeten, welche, ihm nachzufolgen, die Kraft fühlen. Der Dichter darf freilich nicht im Katheder ton belehren und moralisieren wollen; ihm würden alle Hörer entlaufen. Selbst an Kinderlieder muß dieser Maßstab gelegt werden; darum finden die Gedichte aus Rochows Lesebuche jetzt in keiner Fibel mehr Aufnahme. Zwar im Spruch, in schöne Form gekleidet, ist auch die Lehre willkommen; die didaktische Poesie wird niemand entbehren wollen; Rückerts „Weisheit des Brahmanen" ist ein köstlicher Edelstein in der Schatzkammer der Poesie. Gewöhnlich muß sich der Zuhörer die Lehre, wenn außer der Absicht, ein Kunstwerk zu schaffen, der Dichter eine Lehre zu illustrieren bezweckt, selbst herausschälen; es hat wenig Zweck, daß er die Lehre anhört; wichtig ist, daß er für das Gute begeistert wird. Begeisterung wecken zu können, ist die Gabe, die dem gottbegnadeten Dichter verliehen ist; möge er sie stets zum Guten anwenden! Klopstocks Gedichte begeisterten eine Schar junger Studenten in Göttingen, einen Dichterbund zu schließen zur Verherrlichung der Tugend, des Vaterlandes, der Liebe, der Freundschaft und der Natur. Durch Homers Gesänge ward in Schliemann das Verlangen rege, an den bezeichneten Stätten nachzuforschen nach Spuren jener Zeit, die ihm durch jene Heldenlieder so vertraut geworden. Wie oft ist durch Lieder, welche fremde Fluren, ferne Länder in ihren eigenartigen Schönheiten dem geistigen Auge vorzauberten, der Wandertrieb geweckt, wie oft auch umgekehrt im Herzen des Wanderers die Sehnsucht nach dem Vaterlande durch des Dichters Gruß mächtig geworden! Bei welchem Volke ist nicht stets, wenn Gefahr drohte, durch die Macht der Dichtkunst die Begeisterung für die heilige Sache des Vaterlandes aufgeloht? Das Freiheitslied hat schon manchem geknechteten Volke, das unter der Tyrannei eines beutegierigen Eroberers seufzte, das Schwert in die Hand gedrückt; auch in den Jahren der tiefsten Erniedrigung unseres Vaterlandes riß der feurige Sang unserer Freiheitsdichter manchen Schwankenden zu heiliger Begeisterung hin für die Befreiung des geliebten Heimatlandes von dem Joche des Corsen. Unsere Literatur verdankt jener Zeit Körners, Arndts, Schenkendorfs und Rückerts glühende Lieder. Auch die Freiheitskämpfe anderer Nationen, Polens, Griechenlands, der Buren, fanden Widerhall in unserer Literatur, unter andern in den Liedern Lenaus, Müllers und Chamissos. Letzterer singt einmal:

„Schmach der Feigheit! Krieg der Lüge!
Allem Schlechten Krieg!
Herrlich für die Freiheit sterben,
Herrlicher der Sieg!"

Alle Ereignisse der Zeit spiegeln sich im klaren Bach der Dichtung ab; „sie ist eine unsichtbare, geheimnisvolle Äolsharfe, die von den wechselnden Lüften gespielt wird, und einer wunderbaren, unendlichen Modulation fähig.“ (Eichendorff.) Die trockenen Berichte der Historie belebt die Poesie; sie reicht dem Helden den unsterblichen Lorbeer, reißt dem Buben die Maske vom Gesicht und enthüllt ihn in seiner Erbärmlichkeit, erfüllt den Hörer, den sie in längst verrauschte Zeiten zurückführt, mit süßen, heiligen Schauern, und bestärkt denjenigen, dem das Schicksal eine verantwortungsreiche Aufgabe zugeteilt hat, in rastloser Treue und stetem Eifer; der Wunsch, wie Achilles eines Homer würdig zu sein, war Alexander ein guter Engel. Der Dichter ist ein Diener der Wahrheit; er kennt keine Menschenfurcht; seinen Fluch hört der Himmel. Die Dichtkunst steht auch im Dienste der Nemesis; in den Kranichen des Ibykus führt Schiller diesen Gedanken in ergreifender Weise aus. — Es kann aber auch Selbstsucht des Dichters Feder führen; unlautere Beweggründe können den Dichter veranlassen, die himmlische Muse in den Dienst des Schlechten zu stellen. Schiller erwähnt diesen Punkt im „Grafen von Habsburg“ nicht; er, der Bürgers Frivolität aufs schärfste kritisierte, würde solchem Sänger nicht den Titel eines Dichters geben; kein unsterbliches Werk ist entstanden mit unlauterer Tendenz. Doch vielen Schaden können solche Schriften anrichten; unchristliche Lehren, gefährliche Sophismen können vom Volk als Wahrheit angenommen werden. Der Dichter kann unreine Triebe entzünden, wenn er z. B. statt religiöser Begeisterung Fanatismus und Intoleranz, statt Vaterlandsliebe brutalen Stolz und Fremdenhaß weckt. Die Klänge der Marseillaise schürten die Leidenschaft der Franzosen aufs äußerste und entflammten ihren Kampfmut, als andere Nationen der Raserei ein Ende machen wollten. Selbst das Laster hat seinen Dichter gefunden, der die Sinnlichkeit durch unzüchtige Lieder pflegt, das Verbrechen durch grausiges Lob feiert. Ein Dichter aber, der sich so sehr erniedrigt, hat dadurch auf den Namen „Dichter“ verzichtet; die Kritik stellt solche Mißgeburten der Poesie an den Schandpfahl. Daß auch einem wirklich großen Dichter zu fernerem Schaffen die Kraft erlahmt, wenn er sich Vorwürfe machen muß und sein Herz bekümmert ist, zeigt uns Uhland in seinem Gedichte Bertran de Born. Heinrich II. antwortet der Troubadour auf dessen Spott:

„Da, wie Autafort dort oben,
Ward gebrochen meine Kraft;
Nicht die ganze, nicht die halbe
Blieb mir, Saite nicht noch Schaft;
Leicht hast du den Arm gebunden,
Seit der Geist mir liegt in Haft.“

Kämpft aber der Dichter für die gute Sache, so muß er siegen. Durch sein Trauerlied bewegte Bertran de Born den stolzen Plantagenet so sehr, daß dieser ihm die Hand reichte:

„Weg die Fesseln! Deines Geistes
Hab' ich einen Hauch verspürt!"

Gewaltig ist die Rede des Dichters:

„Wie mit dem Stab des Götterboten
Beherrscht er das bewegte Herz;
Er taucht es in das Reich der Toten,
Er hebt es staunend himmelwärts
Und wiegt es zwischen Ernst und Spiele
Auf schwanker Leiter der Gefühle." (Schiller.)

Wenn man am Ende fragt, was denn der Lohn des Dichters sei, was ist die Antwort? Zwar bei der Teilung der irdischen Güter ward der Poet, wie uns Schiller berichtet, übergangen; Schiller selbst hatte viel mit materiellen Sorgen zu kämpfen; nur allzu früh erlag sein schwächlicher Körper den Anstrengungen, denen er sich unterwarf. — Sein Lohn ist dem Dichter köstlicher als Ehre und Besitz; „das Lied, das aus der Kehle dringt, ist Lohn, der reichlich lohnet." Der Dichter wird durch seine Arbeit selber erzogen, geklärt, veredelt; Goethe sagt:

„Denke, daß die Gunst der Musen
Unvergängliches verheißt:
Den Gehalt in deinem Busen
Und die Form in deinem Geist."

Sein bekümmertes Herz erleichtert sich der Dichter durch seinen Gesang; seine Freude erhöht er durch ein Jubellied. Chamisso singt:

„Hab' einsam oft mich gehärmet
In langem düsterm Mut
Und habe wieder gesungen,
Und alles war wieder gut.
Und manches, was ich erfahren,
Verkocht ich in stiller Wut,
Und kam ich wieder zu singen,
War alles auch wieder gut."

Wie auch in den schwersten Lagen des Lebens die Poesie dem Dichter Trost gewährt, möge noch als Probe dartun eine Stelle aus den „Liedern eines Taubstummen" (Verlag Kaiser in Bern):

„Ich lag in Geistesbanden ohn' Kraft und Harmonie,
Nun bin ich neu erstanden durch dich, o Poesie.
In Ohren mir gedrungen ist wohl der Schall noch nie,
Im Herzen doch geklungen hast du mir, Poesie."

Hier auf Erden ist der Dichter bevorzugt; denn „ehe die Wahrheit ihr siegendes Licht in die Tiefen der Herzen sendet, fängt die Dichtkunst ihre Strahlen auf, und die Gipfel der Menschheit werden strahlen, wenn noch tiefe Nacht in den Tälern liegt".

on Gott berufen zum Propheten seiner Herrlichkeit, muß er
r Schöpfung Vollkommenheit feiern, muß, nicht feige wie Jonas,
m praktischen Materialismus, dem er selbst nicht huldigen darf,
ntgegentreten. Was ist dann der Lohn des rechten Dichters?
oethe sagt:

„Wisset nur, daß Dichterworte
Um des Paradieses Pforte
Immer leise klopfend schweben,
Sich erbittend ew'ges Leben."

Die Klassenlektüre zusammenhängender klassischer Meisterwerke auf der Oberstufe gehobener Volks- und Bürgerschulen.

Von Rektor R. Hecker.

„Gute Bücher sind die großen Schätze
des Menschengeschlechts."

Der enorme Aufschwung der deutschen Industrie, wie des
eutschen Kunstgewerbes bedingten es naturgemäß, daß die
eutsche Schule unter dem nachhaltigen Einfluß jenes kulturellen
ortschritts, der die Weltmachtstellung Deutschlands bedingt, mehr
en formalen Lehrfächern — insbesondere dem Zeichenunter-
icht und manuellen Unterricht — ihr Interesse zuwandte,
ährend die Gruppe der humanistisch-ethischen Disziplinen hin-
chtlich ihrer methodischen Weiterbildung einen gewissen Stillstand
ufzuweisen schien. Auf dem Gleichgewicht beider Grundprinzipien
er Didaktik, dem idealen und realen [1]) Prinzip, beruht aber be-
nntlich jede gesunde Volksbildung.

So konnte es geschehen, daß die so wichtige zeitgemäße Neu-
estaltung der Lesebuchstoffe ins Hintertreffen gelangte und erst
euerdings durch den bekannten preußischen Ministerial-Erlaß vom
8. Februar 1902 wieder in Fluß kam.

Seitdem ist man allerorten emsig daran, den Inhalt der
isher gebräuchlichen Lesebücher sorgfältig zu sichten und nach
euen, geeigneten Stoffen aus den Schätzen der neueren Literatur
u forschen.

Hoffentlich wird man bei der Lesebuchreform auch einen Zopf,
er den älteren Lesebüchern anhaftete, endgültig entfernen, nämlich
ie Zerstücklung edler poetischer Kunstwerke durch bruchstückweise
Biedergabe, wie sie bisher selbst in solchen für die mittleren Schulen
estimmten Lesebüchern vielfach üblich war.

[1]) Vergl. unsere vorgängigen Arbeiten „Das reale Prinzip in den neue-
n Lehrplänen", Prakt. Schulmann 1904, S. 158 ff. und „Der Grundsatz der
ulturgemäßheit im Lichte der Gegenwartspädagogik", Prakt. Schulmann 1905,
411 ff.

Es ist zum Erbarmen, wenn ein unsterbliches Meisterwerk wie Schillers „Glockenlied", als verstümmelter Torso oder Lessings „Minna v. Barnhelm" in der Justszene den Kindern vorgeführt werden. Wie sollen diese an so dürftigen Proben einen Einblick in die Herrlichkeit des deutschen Schrifttums oder eine klare Vorstellung von dem sprachlichen Wunderbau einer größeren dramatischen oder poetischen Kunstschöpfung erlangen! Selbst für das unterrichtliche Bedürfnis der einfachen Landschule, deren Zöglinge durch das Erwerbsleben der Gegenwart vielfach in den Strudel großstädtischen Lebens gerissen werden und ohne zureichende Vorbildung schutzlos den Einwirkungen einer gewissenlosen Kolportageliteratur unterliegen, ist eine eingehendere Berücksichtigung der edelsten Geistesschätze der Nation durchaus erforderlich.

„Der Verkehr mit den großen Geistern der Vergangenheit durch ihre Bücher," sagt unser G. Freytag, „ist einer der edelsten Genüsse. Wir leben mit ihnen wie mit Freunden, wir bewundern und lieben sie."

Wieviel weniger reicht aber diese verstümmelte geistige Nahrung für die Schüler unserer gegliederten großstädtischen Schulen hin! Man ist seitens größerer Vereine in einzelnen Großstädten in dankenswerter Weise bestrebt, den Kindern des Volks die Kunstschätze der Museen unter sachverständiger Führung zu erschließen und ihnen in volkstümlichen Klassikervorstellungen erlesene Perlen der dramatischen Dichtung vorzuführen, um den Geschmack zu veredeln, ästhetische Grundstimmungen des Geistes wachzurufen und so ein heilsames Gegengewicht gegen die vielfach verrohenden, entsittlichenden Einwirkungen des Großstadtlebens zu schaffen.

Sollte der Deutschlehrplan unserer Oberklassen nicht endlich von diesen edlen, gemeinnützigen Bestrebungen Akt nehmen und mit denselben mehr in Einklang gebracht werden? Ist nicht die dramatische Dichtung, die die höchsten Menschheitsideale und Menschheitsprobleme verkörpert, neben der bildenden Kunst und der Musik besonders geeignet, einen veredelnden, erziehlichen Einfluß auf die Volksseele auszuüben? Es ist fürwahr verwunderlich, daß man bisher dieser hochwichtigen Frage so wenig nahe getreten ist.

Der literarisch-schöngeistige Teil unserer Schullesebücher enthält noch so manches Überflüssige oder zum mindesten wenig Wertvolle, das entweder gänzlich fortfallen oder wenigstens bedeutend beschränkt werden könnte. Dann böte sich für die Einfügung zusammenhängender Literaturproben der älteren und neueren Zeit hinreichend Raum. Das Nibelungenlied und „Gudrun" (Stoff für das 6. Schuljahr) dürften übrigens nur in längeren, zusammenhängenden Partien vertreten sein.

Geradezu notwendig und unabweisbar aber ist diese Reform für diejenigen gehobenen städtischen Volksschulen, welche Abschluß-

ıſſen, die im weſentlichen nach dem Mittelſchullehrplan arbeiten, ben. Hier muß an Stelle des Leſebuchs und neben demſelben eine ſammenhängende Klaſſenlektüre auftreten, während bei den berklaſſen der ſieben- und achtſtufigen Volksſchulen ein mehr : miſchtes Syſtem derart durchgeführt werden kann, daß man)ar längere geeignete Leſeſtücke, namentlich ſolche literariſchen, chnologiſchen oder ſozialen Inhalts beibehält, den übrigen Teil r zur Verfügung ſtehenden Zeit jedoch für das Leſen größerer teraturſtücke oder auch ganzer Meiſterwerke, die für das Ver- indnis der Schüler in Betracht kommen, verwertet.

Es ſtehen nach dieſen allgemeinen Ausführungen nun noch zwei eſentliche Fragen zur Erörterung: Was ſoll geleſen wer- en? und: Wie ſoll geleſen werden?

Daß der Kanon der in Betracht kommenden Literärſtoffe ein ıg begrenzter und die Auswahl demnach eine ziemlich ſchwierige , ſteht außer jedem Zweifel. Zum Glück iſt der Kreis der- nigen klaſſiſchen Dramen, die durch Volkstheatervorſtellungen ne gewiſſe Volkstümlichkeit erlangt haben, doch nicht ſo ganz ein, und ihre Heranziehung bei der kurſoriſchen Lektüre iſt eine er weſentlichſten Forderungen hinſichtlich der eform des Deutſchlehrplanes unſerer mehrklaſ- gen Volksſchulen.

Selbſtredend wird zunächſt nur eine geeignete Auswahl er- ener Bruchſtücke in Frage kommen; die ergänzenden Überſichten er den Textzuſammenhang, die Expoſition, den Gang der Haupt- ndlung ff. hat der Unterrichtende in geſchickter Weiſe einzu- ben. Es ſteht aber dem nichts im Wege, ſondern iſt ſogar inſchenswert, wenn beim Abſchluß ein geeignetes Drama („Tell") ſammenhängend geleſen wird.

Es iſt dabei zu erwägen, daß für Volksſchüler ſelbſt gehobener hulen in erſter Linie weniger der rein literar-äſthetiſche, als lmehr der volkserzieheriſch-ethiſche Geſichtspunkt s Ziel der Lektüre anzuſehen iſt.

Leider exiſtiert über dieſe hochwichtige Reformfrage zurzeit t gar kein vergleichendes Material; allein wir glauben, auf Grund ıener praktiſcher Erfahrung obige Theſis als begründet hin- llen zu können.

Was nun die eigentliche lehrplanmäßige Folge des Stoffes : dieſe neben den ſtatariſchen Muſterſtücken des Leſebuchs er- iterte Lektüre anbetrifft, ſo möchten wir nachſtehende, aus der :axis erwachſene Anordnung vorſchlagen, die einerſeits eine an- meſſene Steigerung hinſichtlich der Schwierigkeit bei Ver- ttlung des Verſtändniſſes, andrerſeits eine Anlehnung an e entſprechenden konzentriſchen Geſchichtsſtoffe w. Kulturepochen vorſieht, auf welche Verbindung wir

aus leicht ersichtlichen, dem Lehrplangesetz der Statistik entnommenen Gründen besonderen Wert legen.

VII. Schuljahr.

a) Sommerhalbjahr: Bruchstücke aus Goethes „Hermann und Dorothea" (Zeitalter der französischen Revolution und zugleich Beziehung auf das Naturleben [Sommer=Ernte]). Für Mädchen könnten dabei noch Stellen aus Voß' „Luise" vergleichsweise herangezogen werden.

Im Anschluß lebensvolle Bilder aus Goethes Leben und Dichten, Belehrungen über das Epos, über den Bau des Hexameters usw.

b) Winterhalbjahr: Stellen aus E. v. Wildenbruchs feinsinniger Legende „Willehalm" (Zeit des Heldenkaisers Wilhelm des Großen) und daneben möglichst zusammenhängend die „Quitzows" von demselben Dichter (Beziehung auf die Kulturmission der Hohenzollern gegenüber dem rohen Faustrecht.

Dieser Dichtungen Wildenbruchs, der zugleich die neuere dramatische Dichtung vertritt, werden wir kaum entraten können.

VIII. Schuljahr. (Abschlußklasse.)

a) Sommerhalbjahr: Bruchstücke aus Lessings „Minna von Barnhelm" als Typus des deutschen Muster-Lustspiels (historischer Hintergrund, Zeitalter Friedrichs des Großen). Daneben im Wechsel Schillers „Spaziergang" oder das „Glockenlied".

Im Anschluß Lessings Leben und Dichtung, Schillers Kunstdichtung, das Wichtigste aus der Vers- und Reimlehre ff.

b) Winterhalbjahr: Stellen aus Schillers „Wallensteins Lager" für Knabenschulen (Kulturbild aus der Zeit des dreißigjährigen Krieges); daneben kann für einen Wechsel im Turnus vielleicht Kleists Drama „Der Prinz von Homburg" (Zeitalter des Großen Kurfürsten) in Betracht kommen. Als Abschluß würde dann Schillers unsterbliches Werk „Wilhelm Tell" dem Schüler mit auf den Lebensweg zu geben sein.

Im Anschluß Schillers Leben und Dichtung zusammenhängend, Einführung in die dramatische Dichtung, Bau des Dramas usw.

Bei dieser unserer Auswahl ist noch in Betracht zu ziehen, daß die einzelnen Dichterwerke bereits auf der Mittelstufe meistens durch Proben den Schülern bereits bekannt geworden und daß andere, wie der „Prinz von Homburg", P. Heyses „Colberg", bei

otischen Theateraufführungen zur Darstellung gelangen. Läßt
m einzelnen der eine oder andere dieser volkstümlichen Literär-
in diesem Kanon anderweitig ersetzen, so dürfte an obigem
ge doch im wesentlichen festzuhalten sein.
Mißlich ist der Mangel an guten und vor allem an billigen
sausgaben solcher Schullektüre, da die vorhandenen Sammel-
aben (wie die von Reclam, Meyer ff.) wegen des äußerst
en Druckes aus hygienischen Rücksichten nicht recht verwertbar
Recht vorteilhaft zeichnen sich in ihrer äußeren Ausstattung
)om Verlag des Volksbildungsvereins zu Wiesbaden heraus-
)enen „Volksbücher" aus. Jedenfalls bietet sich hier für den
händlerischen Wettbewerb noch ein neues Feld; wo der rechte
e vorhanden, da findet sich auch der Weg. Die Beschaffung
kleinen Büchlein, die die Schüler mit ins Leben nehmen,
t meistens wenig Schwierigkeiten, und bei unbemittelten
lern kann wohl die Schule hier helfend eintreten.
Es wäre nun noch als zweiter Hauptpunkt die methodische
ndlung derartiger Lehrstoffe, das „Wie?", zu erörtern. Im
meinen weicht dieselbe kaum wesentlich von der sonst üblichen
richtlichen Verwertung literarischer Statarstoffe ab, nur muß
einer zu breiten, sich dem wissenschaftlichen Dozententum
nden Behandlungsweise aufs eindringlichste gewarnt werden,
ieselbe jedes naive Interesse an dem Dichterwerk zerstört und
Geist der Schüler unnötigerweise auf Abwege gelenkt wird.
Die Hauptsache bleibt schließlich das Lesen, das verständ-
olle Lesen in verteilten Rollen, das ja auch schon auf der
ängigen Unterrichtsstufe vorbereitet ist. Die Rollen werden
rteilt, daß die Individualität der Schüler zur Geltung kommt,
wesentlich zur Förderung des Selbstbewußtseins beiträgt. Erst
die besseren Schüler, dann die schwächeren; schwierigere Par-
(Monologe) übernimmt der Lehrer selbst. Bei gewissen Ruhe-
ten in der Handlung geben die Schüler einen kurzen, zu-
nenfassenden Überblick über das Gelesene. Was bei diesem
ahren für die Entfesselung selbständiger Sprachkraft und aus-
svoller Lesefertigkeit, deren Förderung bei den vielen Künsten,
wir treiben, manchmal genug zu wünschen übrig läßt, ge-
nen wird, ist von allerhöchster Bedeutung.
Vor allem kommt es außerdem darauf an, den Zögling in
rechte, empfängliche Stimmung, von der eben alles ab-
t, durch unmittelbare Einwirkung des dichterischen Kunst-
es selbst zu versetzen; darin besteht die ganze Kunst des Lehrers.
wenigen Strichen wird er ein Bild von dem Schauplatz der
dlung, ihren Hauptmomenten ff. entwerfen und den Schüler
en Höhepunkten der geschilderten Vorgänge gleichsam mit sich
ureißen wissen. Wer erinnert sich nicht hierbei an nachstehende

schöne Stelle aus Goethes „Sprüchen in Prosa“: „Echt ästhetisch-didaktisch könnte man sein, wenn man mit seinen Schülern an allem Empfindungswerten vorüberginge oder es ihnen zubrächte in dem Moment, wo es kulminiert und sie höchst empfänglich sind. Da aber diese Forderung nicht zu erfüllen ist, so müßte der höchste Stolz des Lehrers sein, die Begriffe so vieler Manifestationen in seinen Schülern dergestalt zum Leben zu bringen, daß sie für alles Gute, Schöne, Große, Wahre empfänglich würden, um es mit Freuden aufzufassen, wo es ihnen zur rechten Stunde begegnet.“

Bei den Situationsschilderungen ist unschwer durch flotte zeichnerische Darstellung das Verständnis zu erleichtern. So sind, um nur ein Beispiel heranzuziehen, die Lage des Besitztums des Wirtes zum „Goldenen Löwen“, der Markt, die ausgedehnten Gärten, Fluren, Weinberge, der Stadtgraben ff., durch eine kleine Handskizze zu veranschaulichen, wodurch die Erläuterung der sich abspielenden Vorgänge von vornherein auf eine sichere Grundlage gestellt wird.

Der nahen Beziehungen zwischen diesen zur kursorischen Lektüre verwerteten Literärstoffen und den entsprechenden konzentrischen Geschichtsstoffen, die den historischen Hintergrund des Stückes bilden, haben wir bereits gedacht und können noch hinzufügen, daß das Ineinandergreifen beider Wissensgebiete mancherlei interessante Ausblicke auf die Tendenzen des vorgeführten klassischen Stückes gewährt und vieles dem Schüler schon auf diesem Wege verständlich wird.

Auch die Kulturgeschichte ist bei jeder sich bietenden Gelegenheit zu berücksichtigen. So ist bei dem Exkurs des Apothekers im 3. Gesange von „Hermann und Dorothea“ der Gegensatz zwischen dem alten und neuen Baustil (Rokoko, Zopfstil und englischem Stil) unter Zuhilfenahme von Handskizzen und Abbildungen kurz zu beleuchten, bei „Wallensteins Lager“ auf die Kulturzustände der damaligen bewegten Zeit, auf das Treiben der rohen Soldateska, auf die Bewaffnung und Heeresorganisation ff. hinzuweisen.

Als bleibender Schatz für Herz und Gemüt sind neben den zu lernenden Gedichten erlesene Sentenzen, deren Auswahl den Schülern selbst zufallen muß, um ihren ästhetischen Geschmack und ihre Fähigkeit zur Abgabe sittlicher Werturteile heranzubilden, unverlierbar einzuprägen. Daneben ist auf eine feine Charakteristik der Hauptpersonen seitens der Schüler in mündlicher und schriftlicher Darstellung das allergrößte Gewicht zu legen.

Welch eine Fülle geeigneter stilistischer Vorwürfe gerade dieser neue von uns in Vorschlag gebrachte Unterrichtszweig bietet,

ögen nachstehende Themata, die wir von unsern Schülern be-
beiten ließen, erweisen: „Hermann als Vorbild eines echten
utschen Jünglings", „Mutterliebe, das Herrlichste in der Welt",
Wie zeigte der Wirt zum „Goldenen Löwen" echten Bürgersinn?"

Schon diese knappen Andeutungen dürften die hohe Wichtig-
it und den großen volkserzieherischen Wert dieser Lehrplanreform
s Literarunterrichts erweisen.

Wir treiben mancherlei didaktische Künste, pflegen mit Vor-
ebe Unterrichtsgebiete der mehr *realen* Sphäre unserer Lehr-
äne: sollten wir nicht endlich auf dem hochwichtigen *humanistisch-idealen Gebiete* dem Genius unseres Volkes durch
ne Erweiterung des literär-ästhetischen Deutschunterrichts eine
onzession machen, um durch sittlich-ästhetische Veredelung und
erjüngung der Volksseele unsere Jugend für die großen nationalen
ufgaben der Gegenwart mehr zu festigen und den klaffenden
palt zwischen Gebildeten und Ungebildeten in etwas auszufüllen?

Als Schlußwort diene uns nachfolgender Ausspruch des ehr-
ürdigen Jahn:

„Das Zusammenlesen mustergültiger Schriften in der Schule
t noch andere Vorteile als bloßes Kennenlernen. Viele unsichtbare
d doch unzerreißbare Berührungsfäden werden dadurch ange-
onnen. Nun blüht das Schöne nicht mehr einsam in Öden,
s Herzerhebende entzückt nicht mehr einsiedlerisch, das Edle be-
istert nicht bloß verstohlen. Schon beim Anhören werden Geister
d Herzen sich verstehen lernen, werden überwallen vor Freude
s Auffindens, werden gepflegt werden zur letzten Entfaltung.
rühe wird Austausch der Gefühle, Mitteilen der Empfindungen,
mgang der Gedanken beginnen. Kein Mensch wird je von seinem
olke allein gelassen werden."

Zur Behandlung der Bergpredigt.

Von **Herm. Pfeifer.**

Wer bei der Behandlung der Bergpredigt heute seine eigenen
fade wandeln und der historischen Bibelauffassung gerecht werden
möchte, der stößt bei Entwerfung seines Feldzugsplanes auf eine
anze Reihe wichtiger Fragen. Obenan stehen etwa die folgenden:
ann die Bergpredigt heute noch als Norm für unser Handeln
elten? An welche Adresse wurde sie einst gerichtet? Welchem
wecke sollte sie dienen? Was muß in die Behandlung mit ein-
zogen werden, damit das Ganze nicht im Widerspruch steht zu
m, was der Erdenbürger zu leisten vermag? Inwieweit hat

die einzelne Forderung zeitgeschichtliche, inwieweit ewige Bedeutung? Ist die Bergpredigt so gehalten worden, wie das erste, oder so, wie das dritte Evangelium berichtet? Ist sie überhaupt gehalten worden, oder ist sie eine Sammlung von Aussprüchen des Herrn? Gehört sie, wie man bisher so gern annahm, an den Anfang der Verkündigung Jesu? Bilden die Seligpreisungen einen besonderen Teil der Bergpredigt, oder gehören sie gleichsam als Leitsätze zu entsprechenden Abschnitten? Auf fünf Fragen wollen wir in den folgenden Erörterungen Antwort suchen, auf die Fragen:

I. Matthäus oder Lukas?

II. Predigt oder Sammlung von Aussprüchen des Herrn?

III. Steht der Lohngedanke mit der Höhenlage des Ganzen in Harmonie?

IV. In welchem inneren Verhältnisse stehen die Seligpreisungen zur übrigen Bergpredigt?

V. Also?

I.

Die Frage, die den andern vorausgeht, ist die nach den Quellen, die Frage also: Welches Evangelium verdient mehr als Quelle angesehen und bei der methodischen Behandlung in den Vordergrund gestellt zu werden, das erste oder das dritte?

Ein Vergleich der beiden Evangelien ergibt für die Beantwortung unserer Frage etwa folgendes: Weder Matthäus noch Lukas ist im Besitze einer Nachschrift von einer alle andern weit überstrahlenden Predigt des Herrn gewesen. Die Hauptquelle für beide Evangelisten war die mündliche Überlieferung. Die überlieferten Aussprüche schrieb Matthäus in der Form nieder, in der diese Sprüche „unter den palästinensischen Schülern Jesu fortlebten", Lukas in der Fassung, „in der den Heidenchristen die Worte Jesu verkündigt wurden".[1]) Matth. schrieb augenscheinlich in Ortsnähe und nahm Rücksicht auf die Verhältnisse in Palästina. Er war sehr vertraut mit dem alten Testament, legte dies in der unter den Schriftgelehrten Palästinas üblichen Weise aus und wollte, wie Jülicher sich ausdrückte, das alte Testament „gleichsam dem ungläubigen Judentum entreißen und als Patron des Christusglaubens aufzeigen".[2]) Der Grundsatz, nach welchem Matth. schrieb, klingt durch jedes einzelne Kapitel seines Evangeliums deutlich hindurch. Es war der Grundsatz, der noch heute in der traditionellen christlichen Unterweisung so stark hervortritt, der Grundsatz nämlich: an jedem Hauptstück der Geschichte Jesu muß

[1]) Dr. Georg Heinrici, die quellenkritische Untersuchung der Bergpredigt Leipz. 1899. S. 47.

[2]) Adolf Jülicher, Einleitung in das Neue Test. Freib. u. Leipz. 1894 S. 192 u. f.

die Weissagung der heiligen Schriften als erfüllt nachgewiesen werden. Schrieb er doch für palästinensische Judenchristen.[1] Unser Evangelist macht auch gar kein Hehl daraus, daß er nach diesem Grundsatz Bericht erstattet. Wo und wenn er Blumen zu seinem schmückenden Zitatenkranz herzugetragen hat, sagt er uns in den bekannten und bei ihm oft wiederkehrenden Worten: „Das alles ist geschehen, damit erfüllt würde, was gesagt ist durch den Propheten". . . . Einzig dem Zitat zulieb muß Jesus vor seinem Einzug in Jerusalem, um ein typisches Beispiel anzuführen, zwei Lasttiere für sich in Anspruch nehmen. Es stand ja so bei Sacharja Kap. 9, V. 9 (= Matth. 21, 1—11) geschrieben.

Unser Evangelist liebt ferner, wie wir nicht nur an der Bergpredigt, sondern auch an der Aussendungsrede im Kap. 10, an der Gleichnissammlung im Kap. 13, an den Wehereden im Kap. 23 und an den Zukunftsreden in den Kapiteln 24 und 25 deutlich erkennen, den Einzelaufbau nach sachlichen, weniger den nach chronologischen Gesichtspunkten. Er vereinigt also gern Herrnworte zu größeren Gruppen, zu zusammenhängenden Reden. So kommt es, daß im ersten Evangelium als einheitliche Rede erscheint, was sich bei Lukas getrennt, zerstreut und mit besonderer Umrahmung versehen vorfindet. Die „Einheitlichkeit" dieser Reden ist natürlich vielfach nur eine scheinbare. An vielen Stellen sind „die Nähte und Fugen" recht deutlich sichtbar.[2]

Die stilistische Richtigkeit liegt unserm Evangelisten weniger am Herzen als der äußere Aufbau, die Komposition. Besonders geht er in seinem Streben nach Kürze oft zu weit. Und das geschieht auf Kosten der Anschaulichkeit und der poetischen Schönheit.[3]

Nach dem bisher Ausgeführten hat es den Anschein, als verdiene Lukas bevorzugt zu werden. Ist doch seine Bergpredigt bei weitem einfacher und einheitlicher. Den Armen, Hungrigen, Weinenden und Verfolgten wird ein Selig, den Reichen, Satten, jetzt Triumphierenden und den Allerweltsfreunden ein Wehe zugerufen. Die rechte Liebe wird dargestellt als das Kennzeichen der Jünger. Endlich folgt die Mahnung, nicht Hörer, sondern Täter der neuen Botschaft zu sein.[4] Lukas hat also drei Hauptgedanken, und den vier Seligpreisungen entsprechen vier Weherufe.

Zur Einfachheit kommt die Anschaulichkeit und die Schönheit der Sprache hinzu. Er versteht am farbigsten und packendsten zu erzählen. Wo ihm seine Vorlage, das Markusevangelium, zu

[1] Bernh. Weiß, Das Matth.-Evangelium. Göttingen 1898. S. 14.
[2] Erich Haupt, Zur Charakteristik der Reden Jesu. Deutsch-evangel. Blätter 1901. Heft 9, S. 586.
[3] Heinrich Weinel, Die Gleichnisse Jesu. Leipz. 1904. S. 52 u. f.
[4] Erich Haupt, a. a. O., S. 580.

knapp und zu trocken ist, da versteht er eine belebende Frage oder ein interessantes, spannendes Zwiegespräch einzuschieben und so das Ganze plastischer zu gestalten. Er ist eben mehr Schriftsteller. Daher weiß er, obgleich er in Ortsferne schreibt, daß Jesus seine große Predigt nicht auf dem Berge gehalten hat, sondern am Abhang des Berges auf einem freien Platze im Felde. In seiner Freude am Anschaulichen, Sicht- und Greifbaren weiß Lukas auch, daß die hier Weinenden im Jenseits lachen und sich freuen, daß der Geheilte vor der schönen Tür des Tempels sprang und hüpfte.

Während es Matthäus in erster Linie darauf ankommt, daß die Erfüllung der alttestamentlichen Weissagungen nachgewiesen, und daß von der Strenge und Tiefe des väterlichen Gesetzes nichts hinweggenommen wird, treten bei Lukas zwei andere Gedankenreihen in den Vordergrund. Im Mittelpunkte der einen steht die Sünderliebe Jesu und die Gnade Gottes, im Mittelpunkte der andern die Lobpreisung der Besitzlosigkeit. Die erste nennt man die paulinische, die zweite die ebionitische Gedankenreihe.[1])

Trotz der Einfachheit im Aufbau, der Plastik in der Sprache und trotz der Umrahmung, in der die Herrnworte bei Lukas erscheinen, wird man sich schwer entschließen können, das dritte dem ersten Evangelium vorzuziehen. Lukas trägt in der Umrahmung von Herrnworten, besonders in den mit Wundererzählungen verbundenen, Farben auf, die sehr stark an den Geschmack seiner Zeit mit ihrer Wundersucht und ihrer großen Freude an der Mythen- und Legendenbildung erinnern.[2]) Auch tritt, woran schon erinnert wurde, ein gewisser asketischer, weltflüchtig-bettelmönchischer Zug mit seiner Lobpreisung der Besitzlosigkeit und seiner hohen Wertschätzung der Almosen bei Lukas viel stärker hervor als bei Matthäus. Den Armen wird das Evangelium gepredigt (Luk. 4, 18), die Armen werden selig gepriesen, die Reichen werden als die Unseligen bezeichnet (Luk. 6, V. 35), die Reichen sind die Toren, die ewiger Qual entgegengehen (Luk. 12, V. 16—21); nur wer seiner Habe den Abschied gibt und als Almosen verteilt, der eignet sich zu einem Jünger und hat einen Schatz im Himmel (Luk. 12, 33); die Armen, Krüppel und Lahmen werden vom König des Himmelreichs zu Gaste geladen (Luk. 14, V. 12—14). Endlich aber, und das ist für uns entscheidend, faßt Lukas in seinem Streben nach Plastik und Anschaulichkeit manches Herrnwort zu äußerlich auf. Das erste Evangelium spricht mehr vom Innenleben des Menschen. Hier werden nicht einfach die Besitzlosen, Hungernden, Abgesonderten, Gescholtenen und Verfolgten selig gepriesen,

[1]) Dr. Oskar Holtzmann, War Jesu Ekstatiker? Tüb. u. Leipz. 1903. S. 17. u. f.

[2]) Adolf Jülicher, a. a. O. S. 206.

ondern die geistlich Armen, die nach Gerechtigkeit Hun-
enden und um Gerechtigkeit willen Verfolgten. — Dieses
Streben nach Verinnerlichung reicht allein schon hin, daß
ir Matthäus vorziehen. Denn nichts ist den einzelnen Reli-
ionen verhängnisvoller geworden als die im Laufe der Zeit ein-
etretene Veräußerlichung und Entleerung. Da ist auch gegenüber
en ursprünglich schwächsten Ansätzen hierzu Vorsicht am Platze.
Dazu steht im ganzen „die Überlieferung des Matthäus den
eschichtlichen Bedingungen des Ursprungs näher". [1])

Matthäus bevorzugen heißt nun aber nicht: Lukas unbeachtet
ssen. Wir werden gut tun, wenn wir Lukas in unsere Be-
achtungen mit aufnehmen. Es wird sich dabei zeigen, daß wir
uld in dem einen, bald in dem andern Evangelium dem be-
ichnenderen Ausdruck begegnen.[2])

II.

Über die Frage, ob die Bergpredigt je als Predigt im heutigen
inne und so gehalten worden sei, wie der erste Evangelist berichtet,
nnte man hinweggehen, wenn man nicht der Anschauung häufig
gegnete, als handle es sich in der Bergpredigt um eine Rede, die
enau so, wie sie uns hier vor Augen liegt, in dieser Ordnung
d in diesem Wortlaut, zu einer bestimmten Tagesstunde der
dischen Wirksamkeit des Herrn von seinem Munde ausgegangen"
.[3]) Mit dieser Anschauung ist die andere eng verbunden, die
rgrede sei das Reichsprogramm des Herrn und als solches in
n Anfang seiner Lehrtätigkeit zu setzen, in die Zeit des Blüten
d Knospen treibenden, hoffnungsreichen Frühlings in der öffent-
hen Wirksamkeit Jesu, da die Flamme des pharisäischen Hasses
ch nicht emporgelodert war.[4])

Das klingt zwar sehr schön, wird aber durch nichts oder nur
durch gerechtfertigt, daß Matthäus die Bergpredigt nicht in die
itte und nicht an das Ende seines Evangeliums gesetzt hat, son-
n in die Nähe des Einganges. Im übrigen wehrt sich die
rgpredigt selbst energisch gegen solche Auffassung. Denn nichts
rt man deutlicher aus Matth. 5—7 heraus, als den vollen
mpf zwischen Christus und seinen Gegnern, den
hriftgelehrten und Pharisäern. Der französische Theologe
essensé trifft das Richtige, wenn er die Bergpredigt eine Kriegs-
klärung des Herrn an das entartete Judentum
nt. Diese Kriegserklärung paßt aber nicht in den Anfang,

[1]) D. Georg Heinrici, Die Bergpredigt. Beiträge zur Gesch. u. Erkl. des
ien Test. Leipzig 1905. S. 2.
[2]) D. Georg Heinrici, a. a. O., S. 52.
[3]) F. L. Steinmeyer, Die Rede des Herrn auf dem Berge. Berlin 1885. S. 1.
[4]) Adolf Bode, Die Bergpredigt, ausgelegt für die Gemeinde. Gießen
). S. 7.

sondern viel besser, wie L. Schneller[1]), H. Weiß[2]), E. hardt[3]) und andere annehmen, in die Mitte der öffentli Wirksamkeit des Herrn.

Der Streit um die zeitliche Unterbringung der Bergpredig heute eigentlich gegenstandslos geworden. Die Frage, ob die B predigt je so, wie wir sie bei Matthäus lesen, gehalten worden wird jetzt von der theologischen Wissenschaft fast einstimmig v neint. Heinrici schreibt: Matthäus hat nicht die Absicht, ei geschichtlichen Vorgang darzustellen, sondern zusammen fassen, was er über die Lehre Jesu an seine Schü mitzuteilen hat.[4]) Ähnlich spricht sich Erich Haupt Er erblickt in den einzelnen Sätzen der Bergpredigt „Them zu denen die weitere Ausführung fehlt". Im übrigen ist er Ansicht, die Bergpredigt sei nie in der überlieferten Form gehal sondern von dem Evangelisten zusammengestellt worden. Ha weist auch darauf hin, daß es für Jesus unmöglich war, so viel so vielerlei Stoff in einer einzigen Rede zu behandeln, daß es für die Jünger doppelt unmöglich war, einer Rede zu folgen, der ihr Meister so viel ihnen völlig neue Gesichtspunkte gelt machte. Etwas anders aber sei von den Jüngern leicht behal worden, nämlich Themen, Einzelsätze, Schlagworte, die dann Mund zu Munde gingen, auch dann noch, als der Mund verstum war, der diese Schlagworte einst erstmalig ausgesprochen ha

Diesen Vorgang zeigt uns Lukas deutlich in seinem Ber über die Synagogenpredigt Jesu in Nazareth (Luk. 4, V. 16). wird uns ausführlich erzählt, daß Jesus aufstand, sich zu Wo meldete, das Wort erhielt, den Propheten Jesajas auf- und wie zuschlug, das Buch dem Diener zurückgab, sich setzte, daß al Augen auf ihn gerichtet waren, daß alle sich wunderten der ho seligen Worte, die aus seinem Munde kamen. Aber wie laute diese holdseligen Worte? Wir erfahren von der gesamten Pred außer dem Texteswort (Jesajas 61, 1—2) nichts weiter als Thema oder das Schlagwort: „Heute ist diese Schrift erfüllt euren Ohren." Ähnlich steht es mit dem oft wiederholten Schl wort: „Tut Buße, denn das Himmelreich ist nahe herb gekommen."[5]) Und ähnlich steht es mit unsern eigenen Beoba tungen. Was behalten wir aus einer uns denkwürdigen Red Und was geht bei uns von Mund zu Munde? Schlagworte si es. (Fahret auf die Höhe!" „Anders sind die Menschen, and

[1]) Ludwig Schneller, Evangelienfahrten. S. 147.

[2]) Hugo Weiß, Die Bergpredigt Christi in ihrem organischen Zusamm hang. Freiburg 1892.

[3]) E. Luthardt, Die vier Evangelien. Erster Teil: Das Ev. Ma Leipzig 1899. S. 85.

[4]) Georg Heinrici, a. a. O., S. 6.

[5]) Erich Haupt, a. a. O., S. 588.

sind die Stunden." Du bist der Mann." „Wir Deutschen fürchten Gott" usw.) Was weiß der Deutsche z. B. aus den Reden des großen Reichskanzlers oder aus dem Schatze der deutschen Dichtung? Was prägt sich unserm Gedächtnis unverlierbar ein, wenn wir eine erstklassige Kanzelrede, einen ausgezeichneten Vortrag hören? Einzelne Sätze, Schlagwörter, geflügelte Worte sind es.

Die Bergpredigt ist also „nicht eine mehr oder minder wörtliche Wiedergabe einer einzelnen, besonders großen Rede"[1]), sondern „eine Sammlung von Aussprüchen Jesu, die ganz bestimmten Veranlassungen ihre Herkunft verdanken und von den Berichterstattern predigtmäßig zusammengestellt wurden."[2])

III.

Nach eigenem, sich selbst gegebenem Gesetze handeln! Vollkommen sein, wie der Vater im Himmel vollkommen ist! Christliche Freiheit! Freie Christenpersönlichkeit! Gotteskindschaft: Hören wir solche und ähnliche Worte erklingen, so sind wir beinahe ratlos, wenn wir beim Durchlesen der Bergpredigt vor einem Worte stehen, das mit so hohen, reinen Tönen nicht harmonieren will. Ein solches Wort ist z. B. der Satz: „Seid fröhlich und getrost, es wird euch im Himmel wohl belohnt werden" (Matth. 5, V. 12). Gotteskindschaft und — Hinweis der Jünger auf Lohn? Wie soll sich das zusammenreimen? Befinden sich die Gedanken in gleicher Höhenlage? Oder haben wir hier christliche Gedankenschätze und einen Rest jüdischen Sauerteigs nebeneinander? Die Frage, ob Gedanken von so verschiedener Höhenlage im Bewußtsein Jesu friedlich nebeneinander ruhten oder nur im Bewußtsein der Evangelisten, wird sich nie mit Sicherheit beantworten lassen. Es ist Tatsache, daß wir dem Lohngedanken im Neuen Testament nicht selten begegnen, auch in den überlieferten Herrnworten.

Wie aber haben wir uns zu diesem Gedanken zu stellen? Drei Wege stehen uns offen. Erstens können wir den Weg der kirchlichen Tradition wandeln. Zweitens können wir mit diesem Wege brechen. Drittens können wir die Lohn- und Vergeltungsvorstellungen zwar respektieren, aber ihnen gegenüber eine keusche Zurückhaltung bewahren.

Zu 1. Angesichts der mir in die Hand gekommenen Literatur über den Religionsunterricht und angesichts unserer kirchlichen Durchschnittsfrömmigkeit will es mir erscheinen, als spiele hier der Lohn- und Vergeltungsgedanke eine allzu große, um nicht zu

[1]) E. Luthardt, Das Ev. des Matthäus. Leipzig 1899. S. 35.
[2]) Heinrich Lhotzky, Der Weg zum Vater. Leipzig 1902. S. 281; Joh. Wichelhaus, Akadem. Vorlesungen über das Neue Test. 2. Aufl. 1885. Bd. II. S. 144.

sagen eine verhängnisvolle Rolle. Insbesondere ist man viel zu schnell bereit, die Vergeltung skrupellos in das Jenseits zu verlegen. „Fröhlich und getrost! Droben wartet uns der Lohn der Treue — welcher ist es eben?“ [1]) So oder ähnlich lauten die „korrekten“ Fragen im Religionsunterricht, und so oder ähnlich erklingt es von der Kanzel herab. Und wie antworten die Kinder auf solche Fragen? Mit derselben Eile und Unruhe und Skrupellosigkeit, mit der auf das Jenseits verwiesen und vertröstet wird, antworten die geschulten Kinder: „Der Lohn ist die ewige Seligkeit.“ — Im Alltagsgebrauch des Wortes „ewige Seligkeit“ sind die Kinder gerade so schlagfertig, wie wenn es sich in der Naturgeschichte alten Stils um die Unterscheidung von Kopf, Rumpf und Gliedmaßen handelt. Anstatt mit dem Herrn zu fragen: Was haben wir zu tun, damit wir vollkommen werden, „gleich wie der Vater im Himmel vollkommen ist“, hat man sich an die Frage des makedonischen Kerkermeisters und des reichen Jünglings gewöhnt: Was soll ich tun, daß ich selig werde? Das Hungern und Dürsten nach Gerechtigkeit ist umgebogen in einen „himmlischen Egoismus“. Nicht die Vollkommenheit ist das Ziel der Wünsche, sondern die Seligkeit. Es hat oft den Anschein, als sei Jesus nur gekommen, um eine Kirche zu gründen als Versicherungsanstalt für die ewige Seligkeit der Einzelperson, oder um eine Einrichtung zu schaffen, die die Möglichkeit gewährt, gegen kleinen Einsatz ein ungemessenes Gut zu sichern für die ferne Zukunft.[2]) Und wie sinnlich wird dieses Jenseits von unsern modernen Pietisten dargestellt! Wie schimmern da Zions Höhen und goldene Gassen, die schmetternden Posaunen weißgekleideter Engel, die herrlichen Bäume mit süßen Paradiesesfrüchten! Wie schimmert der goldene Thron Gottes und das holde Angesicht Jesu! Welche Ähnlichkeit zeigen diese Phantasiegebilde mit den Vorstellungen unserer Ahnen von den jenseitigen Jagdgründen und den glücklichen Inseln im fernen Westen!

Diese Bilder, das wollen wir gern zugeben, interessieren große und kleine Kinder in Kirche und Schule. Die Kinder horchen, wie wenn Märchen erzählt werden. Der Unterweisende erfreut sich des Augenblickserfolgs. Aber was ist an diesem Erfolge von Dauer? Vor der erwachenden Kritik des Jünglings oder des Mannes haben diese Gebilde das gleiche Geschick wie die Nebel vor der Mittagssonne. Das Gefährliche dabei ist aber, daß die sittlichen Gebote mit diesen zerfließenden Vorstellungen zu innig verwebt werden. Und dann? Das eine zerfließt, und das andere leidet Schaden — wenn nicht noch Schlimmeres eintritt. Was

[1]) Grüllich, Zur unterrichtl. Behandlung der Bergpredigt. Meißen 1886. S. 27.

[2]) Thrändorf, Allgemeine Methodik des Religionsunterrichts. 4. Aufl. 1903. S. 50.

:m Jüngling unumstößliches Naturgesetz sein sollte, schaut er kühl on oben herab an. Nach seinem Dafürhalten gehört das alles n die Kinderstube.

Zu 2. Also brechen mit der Tradition? Den Vergeltungs- vorstellungen bleibt, was besonders in der philosophischen Ethik lark betont wird, der Vorwurf nicht erspart, daß in ihnen der Egoismus als ethische Triebfeder eine verhängnisvolle Rolle spielt. Wundt bezeichnet die auf Vergeltungsvorstellungen gegründete Sitt- ichkeit als wurzelkrank. In die Religion zumal, in der das Ver- ältnis des Menschen zu Gott sein sichtliches und greifbares Abbild m Familienleben hat (Gott als Vater, Gotteskindschaft, Bruderſinn), vill es gar nicht hineinpassen, daß sittlich oder selbstlos gehandelt vird aus Selbstsucht. Ist doch in guten Familien die Für- orge ohne Lohnerwartung und die Freude am Glück und an der ebendigen Gegenwart des andern ohne jede Rücksicht auf Leistung nd Gegenleistung etwas ganz Selbstverständliches.[1]) Und Christus ann doch nur das Leben in einer guten Familie im Auge gehabt aben, wenn er Gott seinen Vater und die Menschen seine Brüder der Gottes Kinder nannte. Maeterlinck[2]), ein vielgelesener mo- erner Dramatiker und Philosoph will daher von Erzählungen, n denen von belohnter Tugend und von bestraftem Laster die Rede ı, nichts hören. Ja er hält diese Erzählungen für unmoralisch nd der Sittlichkeit gefährlich. Er schreibt: „Wir wollen nichts ehr wissen von der niedrigen und engen Moral von Zuckerbrot nd Peitsche, welche die positiven Religionen uns bieten.“ „Wir auchten Sammlungen von bestraften Tugenden. Sie wären n wahrhaften Seelen nützlicher und würden den Stolz und die nergie im Guten besser unterhalten.“

Hätten wir es mit Menschen zu tun, die auf der Höhe des ittlichen schon stehen, dann dürften wir uns keinen Augenblick esinnen. Wir müßten den Vergeltungsgedanken das Heimatrecht n Religionsunterricht entziehen. Sind doch diese Gedanken in ner Sittlichkeit, in der die Gesinnung alles ist, an sich schon deutungslos genug. Auch nach einer andern Seite hin ist der ergeltungsgedanke bedeutungslos. Vollkommen sein sollen wir ie der Vater. Der Vater aber begehrt nichts für sich, sondern les für die Seinen. „Seiner wird nicht von Menschenhänden pflegt, so er selbst jedermann Leben und Odem allenthalben bt.“ Wenn der Vatergott sieht, daß der Bruder dem Bruder ent, dann ist ihm das Lohn genug, dann ist seine Freude voll- mmen, dann begehrt er keinen Dienst für seine eigene Person.

---

[1]) Eucken, Die Lebensanschauungen der großen Denker. Leipzig 1890. 154 u. f.

[2]) Maeterlinck, Philos. Werke. Bd. II. S. 131 u. f.

Wer sich zu dieser sittlichen Höhe nicht hinaufarbeitet, gehört nicht zu den Kindern Gottes.

Zu 3. So sieht das Ideal aus. Wie steht es aber um die Wirklichkeit? Um uns herum und an uns selbst beobachten wir oft genug, daß die Sittengesetze Naturgesetze sind, die ungestraft nicht verletzt und unbelohnt nicht erfüllt werden, und daß in der Menschheitsgeschichte wie im Kindesleben das Wort gilt: „Wer nicht hören will, muß fühlen." Ein anderes noch beobachten wir. Werdenden gegenüber, vor allem also auch den Kindern gegenüber, hat der Hinweis auf die Folgen der Handlungen, auf Lohn und Strafe, seine Bedeutung als Erweckungs- und Erziehungsmittel.[1]) Dieser Hinweis vermag wohl die Freude an der Vollbringung des Guten zu erhöhen.

Wir werden diese Erweckungs- und Erziehungsmittel nicht kurzerhand zurückweisen dürfen. Aber wir werden im Auge behalten müssen, daß es noch etwas Höheres gibt als die auf diesem Wege angebahnte Sittlichkeit. Und diesem Höheren haben wir unentwegt zuzusteuern, auch wenn uns die Hindernisse oft unüberwindlich erscheinen.

Wenn wir uns dem Vergeltungsgedanken gegenüber künftig zu größerer Zurückhaltung aufraffen als bisher, so können wir überzeugt sein, daß wir auf festeren Grund bauen. Und noch eins. Wir unterweisen, auch wenn wir den Vergeltungsgedanken zurückstellen, im Geiste der Verkündigung Jesu. Denn an dem Gedankengepräge dieser Verkündigung ist unschwer zu erkennen, daß der Lohngedanke nicht zum Kerne gehört. Besonders ist unser veräußerlichter Lohngedanke und unsere Flucht ins Jenseits der Verkündigung Jesu fremd. Wenn Jesus vom Lohne spricht, so handelt es sich immer um die Zugehörigkeit zum Reiche Gottes oder um die Lebensgemeinschaft mit Gott. Das eine wie das andere aber suchten seine Jünger und er selbst nicht auf einem erdfernen Stern, zu dem nach dem Tode die Seele entschwebt, sondern auf der Erde. Das Himmelreich Jesu ist nicht *von* dieser Welt oder von der Art der Weltreiche, aber *in* dieser Welt. Um das Kommen und Erstarken dieses Reiches mit seiner Vernichtung des Bösen und seiner Herrschaft des Guten lehrte er seine Jünger beten.

Wenn nun Gott die Liebe oder die sittliche Vollkommenheit ist, wenn ferner der den Jüngern verheißene Lohn die innigste Lebensgemeinschaft mit diesem Gott der Liebe ist, dann ist der verheißene oder begehrte Lohn einerseits und die Liebe oder Vollkommenheit anderseits im Grunde ein und dasselbe. Und wer das Gute tut um dieses Lohnes willen, der tut eben das Gute um des Guten willen.

[1]) Eduard Grimm, Die Ethik Jesu. Hamburg 1903. S. 134 u. f.

IV.

Wir kommen zu der Frage: Bilden die Seligpreisungen einen ıondern Abschnitt der Bergpredigt oder gehören sie gleichsam als ɛitsätze" zu entsprechenden Abschnitten dieser Spruchsammlung?

Ehe wir antworten, halten wir einmal Umschau im Kapitel 23 s ersten Evangeliums. In diesem Kapitel finden wir acht Wehe=ıe, in denen wir denselben Gedanken und derselben Gedanken=lge begegnen wie in den acht Seligpreisungen. Die folgende ısammenstellung mag dies zeigen.

1. In der ersten Seligpreisung (Kap. 5, V. 3) wie im ersten ɛheruf (Kap. 23, V. 13) fällt unser Blick zunächst auf den Begriff s Himmelreiches. In der Seligpreisung sehen wir, wie die Tür ım Himmelreich offen steht, wie Menschen mit rechtbeschaffenen ɛrzen Einlaß finden. Im Weheruf dagegen ruht unser Blick auf ɛrschlossenen Himmelreichspforten. Die Männer, die vorgeben, ɛ Schlüssel zu diesen Pforten zu besitzen, vermögen selbst nicht ı öffnen und einzudringen. Es fehlt ihnen an der rechten Herzens=schaffenheit. Durch ihr schlechtes Beispiel und ihre seelengefähr=he Lehre verschulden sie es auch noch, daß die Laien um den ınlaß betrogen werden. Wer aber sind die Einlaß Findenden, ıd wer die sich selbst und andere um den Einlaß Betrügenden? ɛistlich Arme werden die einen genannt. Die andern werden atth. 23, V. 13 nicht näher beschrieben. Sie werden nur, wie in ıem andern Weheruf, Pharisäer und Heuchler genannt. Ihre here Kennzeichnung aber finden wir Matth. 23, 1—12. Hier en wir: Sie halten schöne Reden, tun aber selbst nicht, was sie ɔren (V. 3). Sie klügeln und tüfteln immer neue Ausführungs=rordnungen zu den vorhandenen Gesetzen aus und erschweren den Leuten das Dasein, rühren aber keinen Finger, um das ɔch sanfter und die Last leichter zu machen (V. 4). Um vor der elt zu zeigen, daß sie das Gesetz im Herzen und auch im Kopfe ıben, tragen sie am linken Arm und an der Stirn Denkzettel ıer Gebetsriemen, d. h. Arm= resp. Stirnbänder (V. 5), an nen kleine Pergamentrollen befestigt sind.[1]) Auf diesen Rollen ɛhen wichtige Stellen aus dem Gesetz, etwa der Spruch: „Höre, ɛsrael, der Herr, unser Gott, ist ein einiger Herr. Und du sollst ɛn Herrn, deinen Gott, lieb haben von ganzem Herzen, von ınzer Seele, von allem Vermögen". (5. Mos. 6, V. 4 und 5). Diese ɛrm= und Stirnbänder können die Pharisäer nicht breit genug und ɛe blauen Troddeln oder Quasten (Luther nennt sie Säume) an ırem Gewande nicht lang genug bekommen, damit sie ja recht auf=ıllen und die Frömmigkeit sichtbar und greifbar machen. Bei Gast=

[1]) Herm. Guthe, Kurzes Bibelwörterbuch. Tübingen und Leipzig 1903. . 123.

mählern und in der Synagoge (V. 6 und 7) finden sie es selbstverständlich, daß die Anwesenden, sobald der Herr Rabbi kommt, sich erheben, sich tief verneigen und demütig und untertänigst grüßen. Selbstverständlich finden sie auch, daß für den Herrn Rabbi nur der oberste Platz gut genug ist, daß sich alles um den Herrn Rabbi dreht, daß alles, wenn sich der Herr Rabbi zu Worte meldet, andächtig lauscht und die Worte, auch wenn es leere Phrasen oder auswendig gelernte Formeln sind, für höhere Offenbarung hält. — Also der fromme Schein, das selbstsüchtig-fromme Getue, die Aufgeblasenheit, der geistliche Hochmut, die unverschämte, aufdringliche Anmaßung und Herrschsucht ist es, die den denkbar schroffsten Gegensatz bildet zum Armsein im Geiste, zur Freude am Dienen, worauf die erste Seligpreisung hinweist.

2. In der zweiten Seligpreisung (Kap. 5, V. 4) und im zweiten Weheruf (Kap. 23, V. 14) ist die Rede von Menschen, die Leid tragen, Schmerzen empfinden, des Trostes bedürfen. Wer sich Sorge bereitet und Schmerz empfindet wegen seiner eigenen Unvollkommenheit, auch das Leid seiner Mitmenschen mit fühlt, mit trägt, zu lindern sich bemüht, der wird Trost finden. So die Seligpreisung. Im Weheruf hören wir nichts vom Trost. Die trösten könnten, ja den Beruf und die Pflicht haben, ihres Seelsorgeramtes zu walten und den Bedrückten Trost zu spenden, wissen nichts anders zu bieten als Redensarten, auswendig gelernte Gebetsformeln, also Worte und immer wieder Worte. Hierfür aber fordern sie noch Bezahlung, oder sie legen einem mit dem Tode Ringenden und nicht mehr ganz Zurechnungsfähigen ans Herz, daß man für das eigene Seelenheil nicht besser sorgen könne als durch eine „fromme Stiftung", durch eine Schenkung zum Besten des Tempels, der Priester usw. („der Witwen Häuser fressen"). Diese Heuchler werden „desto mehr", also doppelte Verdammnis empfangen: erstens für ihren Dünkel, zweitens für ihre Habsucht und Erbschleicherei.

3. Die dritte Seligpreisung (Kap. 5, V. 5) wie der dritte Weheruf (Kap. 23, V. 15) lenkt unsern Blick auf die Missionsarbeit. Zu diesem schweren Werke wünscht sich der Herr sanftmütige Helfer, stille, geräuschlose, geduldige nachsichtige, schonende, duldsame Verkündiger des Evangeliums, Leute also, die mehr durch ihr Beispiel als durch hohe Worte oder durch polternden Missionseifer wirken. Solche stille Naturen, so hofft der Herr, werden das Samenkorn des Evangeliums auf der ganzen Erde zum Keimen und Blühen bringen („das Erdreich besitzen"). Was aber wird erzielt durch unduldsamen Eifer, der den eigenen Glauben als den alleinseligmachenden hinstellt und alles andere verdammt und verketzert? Der vom Heidentum zum Judentum Übergetretene wird ein doppelt unangenehmer und gefährlicher Mensch („ein

kind der Hölle, zwiefach mehr, denn ihr seid"). Und warum das? Der echte Israelit hatte noch etwas vom alten prophetischen Erbe n seinem Blute, wie z. B. die Stillen im Lande, die Kreise, us denen die Jünger hervorgegangen waren. Der übergetretene Heide aber hatte dieses Erbe nicht. Wurde auf seinen heidnischen Glauben das pharisäische Judentum aufgepfropft, so gab das eine öse Kreuzung und Mischung. Der Mischling war ohne inneren Halt, ohne Liebe. Daher war er ein rücksichtsloser Verfolger Andersdenkender, ein fanatischer, grausamer Ketzerrichter, eine Gefahr für friedliebende Menschen, „ein Kind der Hölle".

4. Von der Gerechtigkeit, d. h. von der sittlichen Vollkommenheit, ist in der vierten Seligpreisung (Kap. 5, V. 6) und im vierten Weheruf (Kap. 23, 16—22) die Rede. Wie bezeichnend ist gerade diese Parallele für die große, unüberbrückbare Kluft wischen echtem Pharisäertum und echtem Christentum! Wie schnell ist man dort fertig mit dem Wort! Wer dieses tut, ist schuldig. Wer jenes unterläßt, ist unschuldig. „Wer da schwöret bei dem Tempel, das ist nichts; wer aber schwöret bei dem Golde am Tempel, der ist schuldig" (V. 16). Warum? Hier gibt es kein Warum, hier gibt es Gesetzesbuchstaben, und dabei hat es sein Bewenden. Ein Warum gibt es hier ebensowenig, wie wenn n unsern Bezirksschulen die israelitischen Kinder am Sonnabend eine Feder, keinen Bleistift, keine Näh- oder Stricknadel anrühren, stündlich sich aber an jeder Arbeit tapfer beteiligen, beim Spielen im Sandhaufen nach Herzenslust Figuren und Buchstaben in den Sand schreiben, in den wenige Schritte entfernten höheren Schulen auch schreiben, zeichnen und nähen wie an andern Tagen. Das eine „macht schuldig", das andere „ist nichts", heute genau so wie vor 2000 Jahren. — Und Christus? Er sagt nicht: Wer dieses tut, ist schuldig; wer jenes tut, ist unschuldig. Nein, so einfach sind die Lösungen sittlicher Rätsel nur unter Knechten, nicht unter Freien, nicht unter Söhnen Gottes. Was heute oder in dieser Stunde, in diesem Falle, dieser bestimmten Person gegenüber recht ist, ist vielleicht morgen oder in einem andern Falle, unter andern Verhältnissen, andern Personen gegenüber ein schreiendes Unrecht. Nur in sittlichen Fragen kein Gesetz, kein Gängelband, keine Schablone, sondern überall und in allen Lebenslagen „Hunger und Durst nach Gerechtigkeit", ein unausgesetztes Suchen nach neuen Wegen und neuen Zielen, ein Streben ohne Maß und Schranke, ein nie abgeschlossenes Abwägen, Prüfen, Anfragen im Herzen und — Tun (siehe Lessings Wort vom Besitz der Wahrheit und vom unausgesetzten Streben darnach).

5. Daß der fünfte Weheruf (Kap. 23, V. 23) die Parallele ist zur fünften Seligpreisung (Kap. 5, V. 7), verrät schon das sprachliche Gewand der beiden Sätze. Um die Barmherzigkeit handelt

es sich hier wie dort. Hier wird den Barmherzigen Glück und Heil gewünscht zu ihrem Tun. Dort werden die heuchlerischen und verblendeten Pharisäer herb getadelt, weil sie in allem, was den Tempelkultus betrifft, einen geradezu rührenden Eifer entfalten, sich der lächerlichsten Kleinigkeit wegen Sorge machen, die geringsten Gartengewächse gewissenhaft verzehnten, während sie dem Kern und Ewigkeitsgehalte des Gesetzes gegenüber farbenblind, schwerhörig und unverantwortlich lässig sind, die Gerechtigkeit, auch dem Bedrückten und Schwachen gegenüber, das Mitleid oder die Barmherzigkeit gegenüber der Not und dem Elend und die Wahrhaftigkeit und Treue (Luther hat weniger genau und vor allem heute weniger verständlich „Gericht, Barmherzigkeit und Glaube" übersetzt), also alles, was dem Volke zugute kommt, als etwas Nebensächliches ansehen, das kein Suchen, Nachdenken und Sorgen erfordert.

6. Während durch den fünften Weheruf und die fünfte Seligpreisung der alte herbe Prophetenruf hindurchklingt „Ich kann nicht erriechen eure Festversammlungen . . ., die Heilsopfer von euren Mastkälbern sehe ich nicht an . . ., hinweg mit dem Geplärr deiner Lieder . . ., möge vielmehr Recht sprudeln wie Wasser und Gerechtigkeit wie ein nimmer versiegender Bach!" (Amos 5, V. 21 bis 24) — wird im nächsten Heil- (Kap. 5, V. 8) und Weheruf (Kap. 23, V. 24 und 25) die äußere Reinheit der inneren, der reine Becher dem reinen Herzen gegenübergestellt.

7. Im siebenten Heil- (Kap. 5, V. 9) und Weheruf (Kap. 23, V. 27 und 28) stehen die äußerlich unscheinbaren Bringer des Friedens, der Freude und Versöhnung gegenüber den äußerlich fromm und friedlich erscheinenden, innen aber mit Haß und Tücke erfüllten Pharisäernaturen, die wegen ihres furchtbaren Gegensatzes zwischen außen und innen mit den Gräbern verglichen werden. Waren doch die Gräber, die in Palästina alljährlich frisch mit Kalk getüncht wurden, also schmuck und rein aussahen, ihres Inhaltes wegen der Schrecken eines jeden Israeliten. Denn als die furchtbarste aller Verunreinigungen galt die durch Berührung einer Leiche herbeigeführte. Der Vergleich berührt uns Kinder des zwanzigsten Jahrhunderts und uns Christen nicht angenehm. Wir halten uns deshalb nicht bei ihm auf.

8. Viel deutlicher als im siebenten ist für uns im letzten Heil- (Kap. 5, V. 10) und Weheruf (Kap. 23, V. 29 u. f.) der Parallelismus der Gedanken sichtbar. In beiden Stellen ist vom Prophetenlos die Rede. Auf dieses Los weist der Herr seine Jünger hin und ermutigt sie zu tapferem Ausharren. Beim Hinweis auf die Pharisäer hebt Jesus in wunderbarer Weise die bittere Ironie hervor, die sich im Verhalten dieser Leute offenbart. Sprechen sie vom Los der Propheten, so sind sie ob des verbreche-

rischen Gebarens und der Verblendung ihrer Ahnen voll Entrüstung. Sie sind überzeugt, wenn sie in den Tagen der Väter schon gelebt hätten, da wären so schreiende Ungerechtigkeiten nicht vorgekommen. Und bei dieser Entrüstung und Selbstberäucherung bemerken sie nicht, daß sie schon die Hand erhoben haben zu derselben Tat, daß sie das Blutgerüst aufbauen für Zeit- und Volksgenossen, die nur das Werk fortsetzen und vollenden wollen, das die früheren Propheten begonnen haben.

Auf unserer Wanderung durch Kap. 23 des ersten Evangeliums haben wir gefunden, daß die Wehrufe nach demselben Bauplan aneinander gereiht sind wie die Seligpreisungen. Wir haben ferner gefunden: die Wehrufe erscheinen nicht in dem knappen Sprachgewand der Seligpreisungen, sie sind wortreicher, weiter ausgeführt, anschaulicher, weniger abstrakt. Diese Ausführungen sind teils kurz und bündig, wie z. B. beim zweiten Weheruf, teils ein wenig wortreicher wie beim fünften, sechsten und siebenten, teils von größerem Umfang wie beim ersten und achten. Dem ersten Weheruf geht die breitere Ausführung voran, dem achten folgt sie nach.

Richten wir unsern Blick auf diesen Bauplan des 23. Kapitels einerseits und auf den Parallelismus zwischen diesem Kapitel und den Seligpreisungen anderseits, so drängt sich uns die Frage auf: Sollte nicht auch die ganze Bergpredigt so aufgebaut sein, daß in den Kapiteln 5 bis 7 des Evangeliums zu jeder Seligpreisung eine bald knappere, bald umfangreichere Ausführung vorhanden ist, daß die Seligpreisungen also „die auf einen allgemeinen Ausdruck gebrachten Gedanken" je eines Abschnittes enthalten?[1]) Die Bergpredigt selbst mag uns Antwort geben.

8. Nach Anführung der Seligpreisungen spricht der Evangelist vom Prophetenlos, von den Verfolgungen, die den Jüngern bevorstehen (Kap. 5, 11 bis 16). Von der Verfolgung der Gerechten handelt auch die achte Seligpreisung. Die Verse 11 bis 16 erweisen sich also als die Ausführung zu V. 10.

7. Die Verse 17 und folgende sollen die wahre Stellung Jesu zum väterlichen Gesetz kennzeichnen und den schweren Vorwurf entkräften, er stehe den altehrwürdigen Überlieferungen pietätlos gegenüber. Die Zurückweisung dieses Vorwurfes bewegt sich in den Versen 17 bis 20 zunächst in allgemeineren Ausdrücken. Von V. 21 an werden Einzelgesetze herausgegriffen, und an ihnen zeigt der Herr „Ich bin nicht gekommen, aufzulösen, sondern zu erfüllen." In den Versen 20 bis 26 stellt Jesus in Anlehnung an

[1]) Friedrich Grawert, Die Bergpredigt nach Matth. auf ihre äußere und innere Einheit mit besonderer Berücksichtigung des genuinen Verhältnisses der Seligpreisungen zur ganzen Rede neu untersucht und dargestellt. Marburg, 1900. S. 5.

das Gebot „Du sollst nicht töten" dem Zürnen, Kränken und Beleidigen die Bereitwilligkeit zur Vergebung, zur Versöhnung, zur Wiederherstellung des Friedens gegenüber. Die „Friedfertigen" aber werden beglückwünscht in der siebenten Seligpreisung. Es gehören also innerlich zusammen die Verse 20 bis 26 und V. 9.

6. In den Versen 27 bis 37 ist die Rede vom unreinen Begehren, vom unreinen Blick, von der innersten Werkstatt der Sünde, von den Kämpfen, die im Innersten des Herzens ausgefochten werden müssen, von der unbedingten Wahrhaftigkeit, von der vollen Übereinstimmung zwischen Wort und Gedanke. Ein reines Herz wird in der sechsten Seligpreisung gefordert. Es liegt also Verwandtschaft der Gedanken vor in den Versen 27 bis 37 und V. 8.

5. Der folgende Abschnitt (V. 38 bis 48) fordert die Hörer auf, dem Bittenden zu geben und zu borgen. Aber die barmherzige Liebe soll nicht nur walten gegenüber dem Freunde, dem Erkenntlichen, Einsichtigen, Dankbaren, sondern auch gegenüber dem Zugeknöpften, Unfreundlichen, Verdüsterten, Polternden, Fluchenden, feindlich Gesinnten. Vielleicht wird dadurch der in seinem verdüsterten Gemüt unter der Asche der Verbitterung fast erloschene Funke der Liebe zu neuem Leben angefacht. Vielleicht auch beruht die feindliche Gesinnung auf Verblendung, so daß der feindlich Gesinnte gar nicht weiß, was er tut? Der Mittelpunkt dieses Abschnittes ist also die barmherzige Liebe, die sich durch nichts in ihr Gegenteil verkehren läßt, die barmherzige Liebe, die in der fünften Seligpreisung gepriesen wird.

4. Im Mittelpunkte des ganzen sechsten Kapitels steht der Hunger und Durst nach Gerechtigkeit, d. h. nach wahrer, gesunder Frömmigkeit, nach echter, natürlicher Sittlichkeit, nach höchster Vollkommenheit. In diesem Frömmigkeitsideal ist kein Raum vorhanden für das Scheinenwollen vor den Leuten im Almosengeben, Beten und Fasten, für die rücksichtslose Jagd nach den Schätzen dieser Erde, für die quälende, lähmende Sorge, für das gefährliche Hin- und Herschaukeln zwischen Gott und dem Mammon. Die Sorge aller Sorgen ist die um die sittliche Vollkommenheit. Die Stillung des Hungers nach Gerechtigkeit ist nicht nur das Hauptanliegen, sondern beinahe das einzige menschliche Anliegen im Gebet, das im Namen oder besser im Geiste Jesu verrichtet wird, wie das Vaterunser deutlich genug zeigt. — Daß diese Gedanken durchweg auch die der vierten Seligpreisung sind, braucht wohl kaum erwähnt zu werden.

3. Im Eingang des siebenten Kapitels ist die Rede vom Kampfe gegen die Sünde, und zwar vom Kampfe gegen die Sünde anderer (V. 1 und 2), wie gegen die eigene Sünde (V. 3 bis 5). Im zuerst genannten Kampfe muß sich planvolles Vorgehen, festes

greifen, sittlicher Ernst, zähe Ausdauer verbinden mit Geduld
) Nachsicht, vor allem aber mit zarter Schonung der Person
Sünders. Das alles aber ist vereint in der Sanftmut, die in
dritten Seligpreisung gerühmt wird.

2. In dem andern Kampfe wird auch zähe Ausdauer ge-
dert und festes Zugreifen. Das Wesentliche aber ist ein anderes.
ie eigenen Neigungen, Liebhabereien, Gewohnheiten, vollbrachten
ten müssen zunächst in ihrer vollen Abscheulichkeit erkannt, als
recht anerkannt werden. Das Vorhandensein der Mängel und
hler muß Sorgen und Schmerzen bereiten, Schmerzen, die mehr
ennen und quälen als die Schmerzen, die das Ausziehen des
alkens aus dem Auge verursacht. Es bleibt sonst der Balken,
o er ist. Der nach Vollkommenheit Ringende muß also zu den
idtragenden gehören, von denen in der zweiten Seligpreisung
sprochen wird.

1. Von der äußerlichen Gesetzesfrömmigkeit sich hindurch-
beiten zur Frömmigkeit des Herzens, sich losringen von den
rfecktesten sündigen Neigungen, dabei auch noch sein eigener
esetzgeber sein: das ist wahrlich eine schwere Aufgabe, eine enge
sorte, ein schmaler Weg. Diesen schmalen Weg ohne die Kilo-
eterstein und Wegangaben des Gesetzes findet nur der, der wie
ulus stets dessen eingedenk bleibt, daß er es, auch wenn er
nches erreicht, manchen Sieg gewonnen hat und im Sinne des
rafgesetzbuches untadelig dasteht, noch nicht ergriffen hat und
ch nicht vollkommen ist. Diesen Weg findet nur der, der täglich
er sich, um sich und in sich blickt und bittet, sucht und an-
pft und, wie Goethe, das Empfangene täglich neu zu erwerben
ht, „um es zu besitzen". Wer aber das eigene Suchen und
klopfen, das Ringen und Kämpfen, das unentwegte Aufwärts-
eben und das Einspannen jeder Faser der eigenen Schaffens-
ft verbindet mit dem vertrauensvollen Bitten und dem demütigen
reithalten seiner Seele zum Empfangen, der gehört zu denen,
im Sinne der Bergpredigt „geistlich arm sind". Der Abschnitt
p. 7, V. 7 bis 11, ist also die Ausführung zu Kap. 5, V. 3.

Die Seligpreisungen enthalten demnach, wie wir sahen, in
irklichkeit Gedanken, die denen in der übrigen Bergpredigt ver-
ndt sind. Man kann Grawert zustimmen, der in den Selig-
eisungen „die auf einen allgemeinen Ausdruck gebrachten Ge-
nken entsprechender Abschnitte" oder „in umgekehrter Reihen-
ge die Gedankenspitzen der nachfolgenden Rede" sieht. Inhalt-
) gehören demnach zusammen:

). 5 V. 10, Kap. 5 V. 11 bis 16 u. Kap. 23 V. 29 u. f.;
5 „ 9, „ 5 „ 17 „ 26 „ „ 23 „ 27 u. 28;
5 „ 8, „ 5 „ 27 „ 37 „ „ 23 „ 25 „ 26;

Kap.	5	V.	7,	Kap.	5	V.	38	bis	48	u.	Kap.	23	V.	23 u. 24
„	5	„	6,	„	6	„		—		„	„	23	„	16 „ 22
„	5	„	5,	„	7	„	1	u.	2	„	„	23	„	15;
„	5	„	4,	„	7	„	3	bis	5(6)	„	„	23	„	14;
„	5	„	3,	„	7	„	7	„	11	„	„	23	„	1 bis 13

Diese Einteilung hat, wie jede Einteilung und Schemati sierung, ihre Mängel. Die Gefahr, beim Aufbau und bei de Anordnung der Sprüche aus dem Munde Jesu an irgendeine Stelle gegen die Gesetze der Logik zu verstoßen, bereitete den Evangelisten eben wenig Sorge. Nicht streng logische Beweis liefern und nicht Konsequenzen reiten, sondern erbauen wollte er mit seiner Schrift.

Gegen die Brauchbarkeit dieser Einteilung scheint zu sprechen daß z. B. die Auslassungen über das heuchlerische Schwören ohne Nennung des Namens Gottes nach dem Aufbau der Bergpredigt zum Bereich der sechsten Seligpreisung, nach dem Aufbau des 23. Kapitels dagegen zum Bereich des vierten Weherufs gehören. Dieses Beispiel zeigt, daß der einzelne Abschnitt sich oft ebensogut mit dieser wie mit einer andern „Gedankenspitze" krönen läßt. Sind doch die Begriffe in diesen Gedankenspitzen so allgemein und weit, daß sich der Inhalt der einen Spitze schwer von der der andern restlos und reinlich trennen läßt, daß die eine Seligpreisung recht gut die Vertretung einer andern übernehmen kann. Wie innig ist z. B. die geistliche Armut verwandt mit dem Schmerz über die eigene Sünde und dem Leid über die Sünde der Welt! Wie innerlich nahe steht wieder diese geistliche Armut und dieses Leid, jedes für sich ebensogut wie ihre Summierung, dem Hunger und Durst nach Gerechtigkeit! Und wie will man das alles trennen vom Ringen nach einem reinen Herzen?

V.

Wenn ich trotz der Mängel der beigebrachten Einteilung und trotz einer tiefen persönlichen Abneigung gegen alles, was wie „Partei", „Schule", „Systematisierung", „Zerfaserung nach Haupt- Teil- und Nebenzielen" aussieht, meinen praktischen Ausführungen die oben beigebrachte Gliederung zugrunde gelegt habe, so ist für mich das methodische Interesse ausschlaggebend gewesen.

Man vergegenwärtige sich folgende Sachlage. Die Bergpredigt ist, wie wir hörten, keine Predigt, sondern eine Sammlung von Aussprüchen Jesu oder von „Schlagworten", die für die sittliche religiöse Anschauung des Herrn, für seine Stellung zum Frömmigkeitsideal seiner Zeit, auch für seine Lehrweise besonders ke

[1]) Herm. Pfeifer, Ethik in der Volksschule. Die Bergpredigt nach Mt und das erste und dritte Hauptstück. Leipzig 1907, Dürr'sche Buchhandlung

chnend sind. Sätze, wie der vom Salz und Licht, vom „Ja — ja, ein — nein", von der Feindesliebe, vom Gebet, vom Sammeln ebender Schätze, vom Licht im Herzen, vom ungeteilten Herzen, om Ausziehen der Splitter und Balken, von der Bewahrung der erlen vor Spott und Hohn, vom Suchen und Anklopfen, von er engen Pforte usw., sind Themen, die jedenfalls zu irgendeiner eit, an irgendeinem Orte, bei Besprechung irgendeines Tagesreignisses eine viel eingehendere Ausführung erfahren haben, als ie in der Bergpredigt wiedergegebene. Wir hörten weiter, die eligpreisungen seien die auf einen allgemeinen Ausdruck gerachten Gedanken eines entsprechenden Abschnittes. Demnach sind ie Seligpreisungen Abstraktionen zweiter Ordnung, gewonnen aus bstraktionen erster Ordnung. Man lasse sich durch die Bilderrache nicht täuschen. Die bildlichen Ausdrücke aus dem Morgennde sind für uns Abendländer durchaus nicht immer Hilfsittel bei der Umwandlung des Abstrakten in Anschauliches oder nmittelbar Verständliches, wohl aber häufig das Gegenteil. Und it diesen Abstraktionen, wie sie in den Seligpreisungen vorgen, wollen wir beginnen, wenn wir zwölf- oder dreizehnhrige Kinder in die herrliche Gedankenwelt der Kapitel 5 bis 7 s ersten Evangeliums einzuführen uns vorgenommen haben? ie Kinder erhalten von vornherein den Eindruck, daß sie es irklich mit einer Bergpredigt zu tun haben, d. h. mit der Rede es Predigers, der auf einem hohen, Kindern unzugänglichen rge steht und tapfer über ihre Köpfe hinwegredet. Mit einem lchen Anfang wird den Kindern aber leicht die Freude an der chönheit der Bergpredigt und an den Lebensquellen, die hier rudeln, geraubt.

Wir müssen also, auch wenn wir die Anschauungen Graverts er den Aufbau der Bergpredigt und das „genuine Verltnis der Seligpreisungen zur ganzen Rede" nicht allenlben teilen, bei Beginn unserer Arbeit die Seligreisungen unberücksichtigt lassen und an anerer Stelle einsetzen, am besten bei Matth. 5, V. 11 u. f. enn hier werden wir sofort eingeführt in die Kämpfe, die esus und seinen Jüngern am Herzen lagen. Hier finden ir anschauliche Verhältnisse, dramatische Bewegung, den histoschen Hintergrund zu den einzelnen Sprüchen. Beginnen ir aber mit der ersten Seligpreisung, so stoßen wir auf den rten Boden eines allgemeinen, platonischen Ideenaustausches. nd sehen wir uns in den Bearbeitungen der Bergpredigt für die chule um, so stoßen wir meist sogleich zu Anfang auf das bebte Schema: Erkenntnis, Bekenntnis, Reue, Buße, Gnade, laube, „Armensünderchristentum". Damit wird aber den Kindern cht nur die Freude an der Bergpredigt, sondern auch die Freude

am Christentum überhaupt genommen. An Stelle der in der Bergpredigt ringenden und kämpfenden Helden werden von vornherein die gesunden Kinder stets unwillkommenen geknickten, passiven, bequemen Gestalten als Ideale vorgeführt, die wohl jammern können, jederzeit zur Entgegennahme von Gnadengeschenken bereit sind, aber — recht wenig Geschmack finden an energischem Suchen, Ringen, Umschauen, Anklopfen, Streben nach Vollkommenheit. Denn das alles ist ja nur „Moral", nicht „echter, seligmachender Glaube".

Nur Moral?

Es ist dem Christentum zum Verhängnis geworden, daß es anderthalb Jahrtausend lang mit jedem neuen Jahrhundert tiefer und immer tiefer in die Gesetzlichkeit und religiöse Veräußerlichung des späteren Judentums zurücksank. Ist es uns nicht, als hörten wir in den Weherufen die Stimme der Reformatoren, vor allem die Donnerstimme Luthers gegen römische Veräußerlichung, Anmaßung, Habsucht und Herrschsucht? Was in den Weherufen und in der Bergpredigt gegeißelt wird, ist den Krebsschäden der mittelalterlichen Kirche zum Verwechseln ähnlich. Aber welche Ironie des Schicksals! Indem man sich zur Reformationszeit vom römischen Neujudentum loszuringen und zur Verkündigung Jesu zurückzukehren bemühte, blieb man in dem Jahrhunderte alten Irrtum verstrickt, das Ziel aller menschlichen Wünsche müsse die Seligkeit sein. Nach der Verkündigung Jesu aber hat das Ziel aller menschlichen Wünsche die sittliche Vollkommenheit, das A und das O alles Trachtens das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit zu sein (Matth. 6, V. 33). Indem man nun während und nach der Reformationszeit den Blick immer wieder richtete auf die Seligkeit und nicht auf die sittliche Vollkommenheit, rückte man von neuem, ohne daß man sich dessen bewußt wurde, vom innersten Kern der Verkündigung Jesu ab, nur nach einer andern Seite hin. Nach welcher Seite aber?

Daß auf dem Wege der Befolgung sittlich unfruchtbarer kirchlicher Vorschriften die Seligkeit nicht zu erjagen war, das hatte die mittelalterliche Kirche allen, die nicht blind waren, deutlich genug gezeigt, das stand auch deutlich genug in der Bibel, zu der man zurückkehrte. Aber indem man das sittlich wertlose oder geringwertige Tun, das Fasten, die Reliquienverehrung, die Selbstkasteiung, die Weltflucht usw., also das Leichte und Unfruchtbare als „Gesetzeswerke" verachten lernte, lernte man zugleich „das Schwere im Gesetz, das Recht, die Barmherzigkeit, die Treue" (Matth. 23, 23), also das Ringen nach Vollkommenheit mit unterschätzen. Dem mutigen, freudigen, zuversichtlichen Ringen zog man die Bitte um göttliche Begnadigung vor. Die Bereitwilligkeit, sich die ewige Seligkeit, ewiges Wohlbehagen „um des unschuldig

vergossenen Blutes Christi willen aus lauter Gnade und Barmherzigkeit schenken zu lassen", stand und steht, wie die Verhandlungen in Synoden und Predigerkonferenzen zeigen, noch heute viel, viel höher im Ansehen als das Suchen nach neuer sittlicher Erkenntnis. Die religiös-sittlichen Werte in der Verkündigung Jesu erfuhren so von neuem wieder eine Umwertung. Was im Mittelpunkte dieser Verkündigung steht, rückte man immer wieder an die Peripherie, was an der Peripherie steht, in den Mittelpunkt. Die ethischen Gedanken des Evangeliums mußten sich mit der Aschenbrödelrolle begnügen. Davon kann man sich allsonntäglich in ungezählten Kirchen überzeugen. Das verrät die Predigtliteratur wie die umfangreiche Literatur über den Religionsunterricht. Das verraten unsere Spruch- und Gesangbücher.

Angesichts dieser historischen Entwicklung des Christentums und im Hinblick auf den Charakter der herkömmlichen religiös-sittlichen Unterweisung bin ich in meinen praktischen Ausführungen den ethischen Weisungen der Bergpredigt mit Vorliebe nachgegangen. Es ist möglich, daß ich, besonders beim Vaterunser, um der hergebrachten Einseitigkeit zu entgehen, mich in das andere Extrem verloren und das Ethische zu sehr in den Vordergrund gerückt habe. Dieser Vorwurf aber wird mich, wenn er kommt, kaum schmerzen. Aus der Entwicklung unsers Volkes in den letzten Jahrzehnten, aus den Begleiterscheinungen in unsern wirtschaftlichen und Parteikämpfen, aus unserer modernen Tagesliteratur mit ihrer widerlichen Verspottung aller Ideale der Selbstüberwindung und Entsagung und aus vielem anderen ist zu ersehen, daß unserm Volke kaum etwas anderes so not tut wie eine größere Ehrfurcht vor dem Sittlichen, daß heute eine eingehendere „ethische Unterweisung zu den dringendsten Erziehungsforderungen in der Schule gehört".[1])

Aber wie werden wir dieser Forderung am besten gerecht? Wollen wir Moralunterricht einführen wie anderwärts? Was in diesem Unterricht bisher geleistet worden ist, ermutigt uns kaum zu Versuchen. Ein anderer Versuch verspricht mehr Erfolg, der Versuch nämlich, daß wir im Religionsunterricht das Ethische viel, viel stärker betonen. Man könnte einwenden: Das geschieht doch schon. Die großen Glaubenshelden der Bibel werden doch auch in ihrer sittlichen Schönheit dargestellt. Ihre Vorzüge werden zur Nachahmung empfohlen, vor ihren Fehlern, die in ihrer vollen Häßlichkeit aufgedeckt werden, wird gewarnt. — Ja, das geschieht alltäglich. Und wie gut versteht man heute, der Forderung gerecht zu werden:

„Willst den Dichter du verstehn,
Mußt in Dichters Lande gehn!"

[1]) Dr. Fr. W. Foerster, Jugendlehre. Berlin, 1905. S. 28.

Es fragt sich nur, ob der Versenkung in Vorbilder, die in vergangenen Jahrtausenden, unter ganz anderen Kulturverhältnissen gelebt haben, in ihrem Tun und Handeln von ganz anderen Gottes- und Naturanschauungen geleitet wurden, die den Willen bewegende, den Anstoß zum ähnlichen Tun gebende, vorwärts treibende und sittliches Wachstum spendende Kraft eignet, an die wir so gerne glauben. Die Frage bleibt auch dann noch eine offene, wenn wir, wie man es ja heute meisterhaft versteht, die Kinder im Unterricht veranlassen, ihrem Wohlgefallen an dem sittlich wertvollen und ihrem Mißfallen an dem sittlich verwerflichen Tun des Helden Ausdruck zu geben. Ja, es fragt sich sogar, ob wir bei dem in unserm heutigen Religionsunterricht vorherrschenden Interesse für historische Stoffe und bei unserer Gegenwart- und Heimatflucht unsern Kindern nicht eine gewisse „moralische Weitsichtigkeit“ [1]) anerziehen. Die jungen Christen wissen ganz genau, daß Achan das siebente, Kain das fünfte und Simei das zweite Gebot übertreten hat. Aber daß Kinder, wenn sie geborgte Bücher schlecht halten und draußen vor der Stadt Gras und Getreide niedertreten, zu den Dieben, und wenn sie einem alten, müden Lehrer das Leben recht sauer machen oder einen gebrechlichen Kameraden hänseln, der Bergpredigt nach in die Gesellschaft der Mörder gehören, das sehen und wissen und fühlen sie nicht. Diese moralische Weitsichtigkeit wird nicht übel gekennzeichnet in dem bekannten Wort: „Man soll die Religion nicht mit weltlichen Dingen verquicken.“ Nun ist aber die Moral aufs innigste mit der Religion verflochten, besonders im Christentum. Der Vater, den Jesus verkündigt, ist das Ideal der Sittlichkeit, der höchsten Vollkommenheit. Und menschliches Ideal ist: vollkommen sein, „gleich wie der Vater im Himmel vollkommen ist.“ Auf den Höhen des vorchristlichen Prophetentums war es nicht anders. Der einzige Gott, neben dem die Propheten keinen andern Gott, vor allem keinen Gott des heiligen Scheines, der frommen Aufmachung und des am Volksmarke zehrenden Kultusprunkes dulden wollten, war der Gott der sittlichen Vollkommenheit, der Gott, der in seinem Gesetz das Recht, die Treue und Barmherzigkeit fordert und für sich nichts begehrt, auch keinen Hofdienst. Echte „Religion nicht mit weltlichen Dingen verquicken“ heißt demnach nichts anderes als: Moral, sittliches Ringen von weltlichen Dingen hübsch fern halten, das Trachten nach dem Reiche Gottes in ein besonderes Sonntags- und das weltliche Tun in ein Werktagsschubfach verweisen. „Mit diesem Wort“ von der Trennung des weltlichen Tuns von der Religion „verschließt“, wie ein Sohn der Alpen sich etwas kräftig ausdrückt, „der Pädagoge dem Christentum die Schule,

[1]) Foerster, a. a. O. S. 343.

der Künstler die Kunst, der Kaufmann die Bücher, der Fabrikant sein Etablissement, der Diplomat die Politik, der Redakteur die Zeitung, der Bankier die Börse, der Händler den Markt, der Arbeiter seine Arbeitszeit." [1])

Also nicht trennen, aber recht innig verbinden wollen wir Religion und unser stilles, unscheinbares Tagewerk. Soll die Höhenluft der Bergpredigt „in der Gesinnung unserer Kinder nicht ein Fremdkörper bleiben", so müssen wir, so schwer es uns auch ankommt, bloßlegen, aufdecken und nachweisen den Zusammenhang der sittlichen Weisungen Jesu mit der Wirklichkeit, mit dem Gestern und Heute und Morgen, mit dem Schul- und Familien-Leben, mit dem Spielplatz und Schulweg, den Anliegen und Sorgen, den Gewohnheiten und Neigungen, Freuden und Zukunftshoffnungen, Luftschlössern und Enttäuschungen unserer Kinder, nicht zuletzt auch mit dem heutigen Erwerb des täglichen Brotes, dem Kampfe ums Dasein und seinen sittlichen Konflikten. Viel mehr als bisher müssen wir unsere Kinder einführen in die Welt der menschlichen Beziehungen, des Verkehrs zwischen Bruder und Bruder. Ganz besonders müssen wir den Blick der Kinder lenken auf das Kleine, Unscheinbare, Verborgene im menschlichen Tun: auf „die feinen Nüancen von recht und unrecht", auf die „Entwicklungsgeschichte der Gewohnheiten", der bedenklichen Liebhabereien und Neigungen und deren Folgen für den Charakter und das Schicksal, für das eigene Schicksal wie für das des Nächsten, der auf uns und unsere Freundschaft, Liebe, Fürsorge, Treue, Rücksicht- und Teilnahme angewiesen ist.

Die Folgen unsers Tuns für andere und ihr Lebensglück soll uns Christen, die wir die Kinderjahre hinter uns haben, in erster Linie ernstes Anliegen und ein Gegenstand zarter Sorge sein. In der Unterweisung der Kinder ist hinsichtlich des Hinweises auf altruistische Motive allerdings ein wenig Vorsicht am Platze, und zwar um so mehr, je jünger die Kinder sind. Dem Kinde, das noch so wenig zu geben, zu leisten, Schutz zu gewähren vermag und so sehr auf das Empfangen angewiesen ist, ist vor der Hand sein eigenes Ich „der Nächste". Daher haben wir die Folgen seines Tuns für sein *eigenes* Wachstum an Willenskraft, für sein Fortkommen in der Welt, für sein Lebensglück zunächst in den Vordergrund zu rücken.[2]) Das Kind muß im Religionsunterricht einsehen oder doch ahnen und fühlen lernen, daß auch Sittengesetze *Naturgesetze*, Lebensgesetze sind, daß auch im Bereich des Sittlichen Säen und Ernten nie aufhören wird, solange die Erde stehet, daß das Opfer auf Golgatha kein Häkchen von der

[1]) Gustav Benz, Ein Stück Eigenland. Basel. S. 167.
[2]) Foerster, a. a. O. S. 162.

alten und ewig neuen Wahrheit hinweggenommen hat, nach welcher die Sünden der Väter heimgesucht werden an den Kindern bis ins dritte und vierte Glied.

Treiben wir in diesem Sinne im Religionsunterricht sittlich-religiöse Gegenwart-, Heimat-, Menschen-, Lebenskunde und Gesundheitslehre, so tun wir nur, was in andern Unterrichtsfächern zum ABC der Methodik gehört. Denn in jedem andern Fache findet man es ganz selbstverständlich, daß man vom räumlich wie zeitlich Naheliegenden, vom Ideenkreis des Kindes ausgeht, daß man auch nicht bei der Aufzählung wunderbarer Naturereignisse, geographischer Einzelerscheinungen und bei der Biographie stehen bleibt, sondern sich die Aufdeckung der Gesetzmäßigkeit in den größten wie kleinsten Naturvorgängen, Lebenserscheinungen und geschichtlichen Entwicklungen angelegen sein läßt. Treiben wir solche Gegenwartkunde, so tun wir ferner nur, was die großen Führer im Bereiche des Religiös-Sittlichen getan haben. In ihrer Verkündigung heißt es nie „Es war einmal, es war einmal — es ist aber schon lange her", sondern gegenwärtige Verhältnisse, heimatliche brennende Fragen, Tagesanliegen und Zukunftshoffnungen sind es, die sie ihren Hörern in das Blickfeld ihres inneren Auges rücken.

Geschichte der Grenzen des Deutschen Reiches.

Von **Th. Franke** in Wurzen.

Der Staat ist eine Lebensform der Machtgestaltung und zeigt seine Machtvollkommenheit besonders darin, daß er über einen gewissen Landabschnitt gebietet. Das Staatsgebiet bedarf natürlich der Umgrenzung. Wo das Gebieten endet, da endet auch das Gebiet. In alten Zeiten bildeten die Grenzen keine raumkundlichen Linien, weil bei dieser mehr gedachten, begrifflichen als natürlichen Begrenzung leicht Verletzungen der Grenze, Übergriffe, Reibungen, Streitigkeiten entstehen konnten. Um solchen unliebsamen Zwischenfällen, häufigen Kriegsanlässen, vorzubeugen, erweiterte man die Gebietsgrenze zu einem breiten Saume, Gürtel, der oft aus dichtem, pfadlosem Urwald, aus unwegsamen Sümpfen, Einöden, Steppen, Gebirgen bestand. Wo es daran, nämlich an natürlichen verkehrhemmenden unwohnlichen Grenzsäumen mangelte, dort schuf man absichtlich Einöden. Jedes Staatsgebiet sollte abgesondert sein und bleiben, eine staatliche, volkliche, stammliche, wirtschaftliche Gemeinschaft, die nur so viel Verkehrsbeziehungen zu Nachbargebieten pflegte, als unbedingt nötig war. Der zwischenstaatliche

Verkehr galt eben noch nicht als Vorteil, Fortschritt, Wohltat, sondern als eine stete Gefahr, als notwendiges Übel. Nicht dessen Förderung, sondern Hemmung und Beschränkung war meist die Hauptaufgabe der Staatsleitung.

Nach der Völkerwanderung sonderten sich allmählich die Entwicklungskerne der europäischen Staaten. Karl der Große namentlich legte Marken an zum Schutze seines weitgestreckten Reiches. Sie waren gleichfalls künstlich geschaffene Einöden, die berufen und auch geeignet waren, dem Vordringen der räuberischen Slawen und Mongolen Halt zu gebieten. Als es nachmals im Innern an Land zu gebrechen begann, teilte man die Marken auf und besiedelte sie. Um diese Marken, um diese Zwischenländer haben die blutigsten, erbittertsten Kämpfe stattgefunden, sie bildeten den Zankapfel der streitenden, ringenden, ausdehnungslustigen, landhungrigen Völker, wie früher, so heute. Namentlich die deutsche Geschichte ist erfüllt von Kämpfen um die Grenzländer. Und diese Grenzkriege erhöhten sich nach Zahl und Ernst, da sie sich nicht bloß auf die äußern Grenzgebiete beschränkten, sondern auch auf die Grenzbezirke der zahlreichen Bundesgebiete übergriffen, aus denen das römische Reich deutscher Nation sich zusammensetzte.

Diese innere Grenzpolitik wollen wir nicht ins Auge fassen; nur die äußere deutsche Grenzpolitik versuchen wir unter Bezugnahme auf Prof. Dr. Hasses Deutsche Grenzpolitik zu entrollen, soweit sie auf allgemein schulisches Verständnis und Interesse rechnen kann. Wollte man auf alle Einzelheiten eingehen, müßte man fast die gesamte deutsche Außengeschichte in ihren Grundzügen darlegen. Wir müssen uns daher mehr auf die letzten Jahrhunderte beschränken.

Um die Westgrenze haben die längsten und erbittertsten Kämpfe stattgefunden. Unter Karl dem Großen waren Frankreich und Deutschland ein einziger Gebiets- und Dynastiestaat. Der Vertrag von Verdun 843 brachte die endgültige Scheidung von Frankreich und Deutschland. Lothars Reich, das außer Italien sich von der Rhonemündung bis zur Rheinmündung erstreckte, bildete das große aufteilbare Zwischenland, um dessen Besitz man sich bis zur Gegenwart gestritten hat. Ludwigs Reich erstreckte sich von der Aar, dem Rhein und der Unterweser bis zur Unterelbe und Saale und dem Böhmerwald. Es war also nur ein schmaler Landgürtel, der von der Schweiz, Tirol und Kärnten bis zur Nordsee und Schlei reichte. 870 wurde im Vertrage zu Mersen das lothringische Gebiet zwischen Frankreich und Deutschland geteilt. Die nördliche Hälfte des Rhone-Rheinstaates fiel an Deutschland, die südliche an Frankreich. Somit erstreckte sich Deutschland nunmehr bis an die Schelde, Maas und Saone. Das lotharingische Zwischenreich spaltete sich in mehrere Teilländer: Niederlande,

Lothringen, Hochburgund (Schweiz), Niederburgund. Hoch- und Niederburgund wurden 930 zum arelatischen Königreich (nach der Hauptstadt Arles oder Arelatum genannt) vereinigt und kamen 1032 durch Kaiser Konrad II. ans Deutsche Reich. Leider ist das nicht imstande gewesen, seinen Besitz aufrecht zu erhalten. Das südliche Burgund ging dem Deutschen Reiche am ersten verloren (1361 und 1477). Seit der Reformationszeit nahm Frankreich, das inzwischen die englische Fremdherrschaft abgeschüttelt und sich zu einem starken Einheitsstaate emporgeschwungen hatte, seine alten Pläne, sich nach Osten auf Kosten des deutschen Volksbodens auszubreiten, kraftvoll und beharrlich wieder auf. Schon 1552 erlangte Frankreich die Oberherrschaft über die Bistümer und Städte Metz, Toul und Verdun und brach damit in das nordlothringische Zwischenland ein. Dieser Erwerb ward ihm 1648 im Westfälischen Frieden bestätigt. Aber damit war ihm noch lange kein Genüge geschehen. Sully hatte schon, wie Arndt in seiner 1813 nach der Leipziger Völkerschlacht in Leipzig verfaßten Flugschrift: „Der Rhein, Deutschlands Strom, aber nicht Deutschlands Grenze", sagt, 1600 bewiesen, daß der Rhein Frankreichs östliche Naturgrenze wäre. Richelieu rief 1625 und 1635 ebenfalls: Der Rhein ist Frankreichs Naturgrenze. Dasselbe erklärte 1640 der französische Gesandte in Münster. So hallt es seit 1600 in allen Tonarten wider — bis heute.

Woher rührt diese französische Rheinsucht? Ist sie geschichtlich, erdkundlich, völkisch, volklich begründet? Mitnichten. Die deutsch-französische Sprachgrenze lag früher weit, sehr weit nach Westen und sie liegt sogar noch heute trotz tausendjähriger planmäßiger, zäher Verfranzosungsarbeit vielfach innerhalb des französischen Staatsgebietes. Sprachgrenzen sind, wie Ernst Moritz Arndt in der genannten Flugschrift ausführte, die einzig gültigsten Naturgrenzen, die natürlichen Scheidewände der Völker und Länder. Gebirge, Meere, Wüsten, Sümpfe sind nicht an sich Naturgrenzen, sondern weil sie Sprachgrenzen werden und soweit sie diese sind. Ströme aber sind nie Naturgrenzen gewesen und können es auch nie werden.

Ist daher das heisere Geschrei der Franzosen nach dem Rhein, das nun seit über drei Jahrhunderten ertönt, nicht ganz und gar naturwidrig, grenzwidrig! Das werden vielleicht auch verständige Franzosen gefühlt haben und fühlen; aber der Eroberungsdrang, die Ruhmsucht, die Ländergier, die Herrschsucht, das Streben, die führende Rolle im festländischen Europa zu erringen: dies alles erstickte die Stimme der Vernunft, der Natur. Wer nicht als unfranzösisch, unpatriotisch verschrien werden wollte, der mußte einstimmen in den Ruf „An den Rhein", eintreten für das sonnenklare Recht Frankreichs auf den Rhein als seine gottgewollte Naturgrenze.

Das Eingreifen Frankreichs in den Dreißigjährigen Krieg entsprang dem Triebe, die nationale Hauptforderung wenigstens zum Teil zu erfüllen. Da Bernhard von Weimar sich in Elsaß ein Grenzreich gründen wollte, was den französischen Plänen völlig zuwider war, mußte er sterben. Der Westfälische Friede aber brachte dem landhungrigen Frankreich den langersehnten Gebietserwerb und den Zugang zum Rhein. Es erhielt die österreichischen Landesteile im Elsaß nebst Breisach und das Besatzungsrecht in Philippsburg, also die Landgrafschaft Ober- und Unterelsaß, den Sundgau, die Landvogtei der zehn vereinigten Reichsstädte im Elsaß. Wenngleich die Städte reichsunmittelbar blieben und Frankreich über Straßburg, die Bistümer, Abteien und Besitzungen deutscher Fürsten (z. B. schwäbisches Mömpelgard) nicht einmal die Schutzherrschaft erhielt, so war doch das gesamte linksrheinische Gebiet dem Eroberungsdrange der Franzosen ausgeliefert. Hatten diese doch mit Breisach und Philippsburg schon auf dem rechten Rheinufer festen Fuß gefaßt und bedrohten damit wie mit „Hörnern", mächtigen Aus- und Einfallstoren das wehrlose Süddeutschland.

Die Folgerichtigkeit der französischen Ausdehnungspolitik ließ auch nicht lange auf sich warten. Schon 1659 gewann sie im Pyrenäischen Frieden von Spanien die Grafschaft Artois, sowie echt altdeutsche Gebiete in Flandern, Hennegau und Luxemburg. Erfolgreich strebte sie also auch nach dem Mündungslande der Maas und des Rheines vor. Der Devolutions- oder Heimfallskrieg von 1666—1668 brachte Ludwig XII. im Frieden zu Aachen zwölf flandrische Grenzfestungen, darunter Lille und Tournay. Der zweite Raubkrieg 1672—1678 verschaffte ihm die Freigrafschaft und eine zweite Reihe fester Plätze an der belgischen Grenze, von Lothringen Nanzig (Nancy) und Longwy. Nach dem Nymwegener Frieden begannen 1680—1684 die Reunionskammern ihre Tätigkeit zu entfalten. In Metz, Breisach, Besançon und Tournay ergrübelten und erklügelten die Gerichtshöfe, welche reichsdeutschen Gebiete zu den 1648, 1659, 1668, 1678 an Frankreich abgetretenen Gebietsteilen jemals gehört oder in irgendeinem Lehnsverhältnisse gestanden hätten. Diese ausgetüftelten „Dependenzen", Abhängigkeiten oder Zugehörigkeiten, ungefähr 600 Städte, Dörfer, Schlösser und Klöster riß Ludwig mitten im Frieden an sich. Während der deutsche Kaiser deswegen sich auf bloße papierne Einsprüche beschränkte, besetzte Ludwig die freie Reichsstadt Straßburg und nahm sie am 30. September 1681 in vollen Besitz und machte das festeste Bollwerk des Reiches in Kürze zur stärksten Trutzfeste gegen das Reich. 1684 besetzte er Luxemburg und Trier. Die „subtile" Eroberung Straßburgs ließ er noch als zu des heiligen römischen Reiches höchster Wohlfahrt und Ruhe beschönigend ausschreien.

Der dritte Raubkrieg 1688—1697 galt vor allem der Rheinpfalz. Wider Erwarten fand Ludwig viel mehr Widerstand, als er erwartet hatte. Es kam nämlich ein Bündnis zwischen dem Deutschen Reiche, Habsburg, Spanien, Holland, England und Savoyen zustande. Dennoch blieb er auf dem Lande zumeist Sieger; aber seine Flotte erlag völlig. Da Ludwig den langen Krieg gern zu beenden wünschte, um wegen Spaniens Thronfolge freie Hand zu bekommen, ließ er sich sogar dazu herbei, Freiburg und Breisach, Philippsburg, Trier und Lothringen zurückzugeben. Selbst Straßburg hätte das Reich erlangt, wenn es nicht wie schon immer von seinen Bundesgenossen im Stiche gelassen worden wäre. Ein holländischer Gesandter nannte sogar das deutsche Streben, die elsässischen Gebiete zurückzuerhalten, Träume eines Wachenden.

Der spanische Erbfolgekrieg 1701—1714 brachte Ludwig XIV. die empfindlichsten Niederlagen. 1709 war er sogar bereit, die lothringischen Bistümer, das Elsaß mit Straßburg, Landau und Breisach herauszugeben. Doch ehe dieser Friede zustande kam, wandelte sich die Lage. Wieder schlossen England und Holland einen vorteilhaften Sonderfrieden, und das Reich ging wie immer fast leer aus; es bekam nur die rechtsrheinischen Festungen Freiburg, Breisach und Kehl zurück. So blieb Frankreich im Besitze seiner rheinischen Gebiete. Prinz Eugen war der entschiedenste deutsche Nationalpolitiker der damaligen Zeit. Wäre es nach ihm gegangen, hätte Ludwig alle „geraubten", wirklich geraubten Gebiete wieder herausgeben müssen. Er wollte dem Reiche in vier Wochen einen Frieden verschaffen, dessen sich ein ganzes Menschenalter erfreuen sollte. Nach dem Utrechter Frieden sagte er voll Unmuts: „Der beste Friede mit Frankreich ist ein stummer Krieg. Frankreich wird die erste Gelegenheit ergreifen, ein neues Stück vom Reiche abzureißen. Hat man erst die (österreichisch gewordenen) Niederlande unterjocht, so wird der (ganze) Rhein zur Grenze und Grundlage eines neuen Friedens gemacht." Es fehlte eben der deutsche Kaiser, der „Einheitspunkt" der deutschen Fürsten und Länder, der nicht nur die deutschen Krieger zu Sieg und Ruhm führte, sondern auch dem Reiche zu seinem frühern Besitze verhalf, der Kaiser, der Wehrer und Mehrer zugleich war.

Seit 1697 hatte Lothringen eine von Frankreich unabhängige Stellung. 1738 erhielt es Stanislaus Leszczynski als Ersatz für die polnische Krone. Nach seinem Tode kam es 1766 wieder an Frankreich. Die Kriege unter Friedrich dem Großen brachten dem Deutschen Reiche keine Verluste an Frankreich. Es schien überhaupt, als träte in der französischen Staatskunst und der nach Osten gerichteten Ausdehnungspolitik ein Rückschlag ein, als nähme das Deutsche Reich einen Anlauf zur Rückgewinnung des Raubes. Diese Gelegenheit schien zur Zeit der Revolutionskriege gekommen zu sein.

1792 begann Frankreich den Krieg gegen Österreich und griff elgien an. Hiermit war der Stein ins Rollen gebracht. Fast n Vierteljahrhundert währte nun die endlose Reihe von Kriegen. er erste Koalitions- oder Bundeskrieg 1792—1795 und 1797 litt nter der geheimen Eifersucht, die zwischen Österreich und Preußen nd den übrigen Bundesgenossen stets hervortrat. Infolgedessen urde die günstigste Zeit für einen erfolgreichen Angriffskrieg nbenutzt gelassen und Frankreich gewann mehr und mehr die berhand. Zunächst wollte Preußen sich die österreichischen Niederande sichern, doch stieß es damit auf den Widerstand des eifersüchtigen Englands und Hollands. Dies ist ungemein bedauerlich, weil es die eigentliche Ursache der großen Kette von Niederlagen st, die seitdem dem deutschen Lande und Volke beschieden waren. Der preußische Minister Hertzberg hatte weitausschauende Pläne, aber es fehlte der tapfere Degen, der sie verwirklichte, und der ntschlossene König, der vor nichts zurückschreckte. Ihm schwebte in deutsches Nordreich von der Maasmündung bis an die Weichsel vor. Doch wie ganz anders sollte es kommen!

Im Frieden zu Basel 1795 trat Preußen das linke Rheinufer n Frankreich ab, wenn auch nur vorläufig bis zu einem allgemeinen Frieden. Belgien war auch schon in den Händen Frankreichs. Der Friede von Campo Formio 1797 bestätigte im allgemeinen den Baseler Frieden und lieferte die außerpreußischen inksrheinischen Gebiete an Frankreich aus, dazu auch Mainz und oblenz. So war der heiße Nationalwunsch der Franzosen durch apoleon erfüllt: der Rhein bildete die Naturgrenze gegen Deutschnd.

Doch nun war die Bahn der Eroberungen beschritten und nichts elt den Korsen zurück, die Raubpolitik Ludwigs XIV. in zweiter, ermehrter und verbesserter Auflage herauszugeben, sie mit weit ehr Geschick, Glück und Erfolg durchzuführen. Der zweite Koalions- oder Bundeskrieg 1799—1801 zeitigte den Frieden von ineville. Dadurch wurden der Rhein und die Etsch die Grenze gen Napoleons Eroberungsreich.

Der dritte Bundeskrieg 1805 brachte durch den Preßburger rieden Tirol an Bayern. Preußen hatte schon auf Neuenburg t der Schweiz, wie auf Wesel mit dem rechtsrheinischen Kleve rzichtet, als es 1806 Hannovers halber zum Kriege mit Napoleon drängt wurde. Der Tilsiter Friede entriß Preußen alle linksbischen Besitzungen und gab Napoleon Gelegenheit, sein Reich er Norddeutschland bis an die Elbe, ja bis mit Lübeck an die ssee zu erweitern.

So erkannte man, daß es den Franzosen mit dem Rhein als aturgrenze gar nicht ernst war. Der Rhein gebot ihrem Erberungsdrange nicht das geringste Hindernis, den kleinsten Wider-

stand. Das Feldgeschrei: „Der Rhein, unsre Naturgrenze", e hüllte sich jetzt als der Deckmantel für ihre Ländergier auf Kos der armen, hilflosen Mutter Germania. Napoleon fühlte sich Nachfolger Karls des Großen; doch übersah er, daß Karl ein g manisches, er dagegen ein gallisches Weltreich aufrichtete, daß wo zu Karls des Großen Zeit die nationalen Unterschiede noch wenig scharf hervortraten, daß man nicht ohne Grund auf ei vorwiegend germanische Verschmelzung beider Hälften hinarbeit konnte.

Zwar empfingen viele Rheinländer die Franzosen 1792 m Retter und Befreier, weil man glaubte, sie würden ihre Freiheit phrasen in die Tat umsetzen, doch zeigte sich ihre wahre Natu sofort in Plünderungen, Brandschatzungen, Knechtungen, gewalt samen Aushebungen und hohen Besteuerungen. Die korsische Fremd herrschaft mit ihrem starken Drucke ernüchterte das deutsche Vol und brachte ihm zum Bewußtsein, daß es nicht möglich ist, nu in Schönheitsgenüssen, Bildungshöhen und Menschenfreundlichkeite zu schwelgen, wie man im ersten Genuß der unübertroffenen Dichte werke Schillers und Goethes glaubte annehmen zu können. Dic gefühlsselige, schöngeistige, von vaterländischem Gefühl und Sin nicht im geringsten beeinflußte Richtung mußte Napoleon erst über winden, und er hat sie gleichsam wie mit Sturmesmacht weg geblasen und an ihre Stelle einen mächtigen Nationalsinn, ei feuriges Vaterlandsgefühl gezaubert.

Schon nach der Schlacht bei Leipzig schrieb Arndt seine bereit erwähnte Flugschrift. Aus ihr mögen einige Stellen hier Pla finden, weil sie zeigen, daß kräftiges, zielbewußtes und doch mach volles Nationalgefühl im deutschen Volke lebte und wirkte.

„Verflucht sei die Humanität und der Kosmopolitismus, wo mit ihr prahlt! Jener allweltliche Judensinn, den ihr uns prei als den höchsten Gipfel menschlicher Bildung.

„Sprecht den großen Grundsatz aus und lehret ihn euern Kindern und Kindeskindern als das heiligste Gebot eurer Grö und Sicherheit, daß ihr nie fremde Völker erobern wollt, daß ih aber auch nimmer leiden wollet, daß man euch nur ein Do von euern Grenzen abreiße.

„Wollen die Herrscher Europas ihrer Herrschaft und die Völk ihrer Freiheit sicher sein, soll Germanien wieder in Ehre un Selbständigkeit und Europa in Kraft und Gleichgewicht blüh so muß die Aufgabe mit dem Eisen gelöst werden, Deutschla gegen Frankreich in seinen alten Grenzen wiederherzustellen u die Franzosen auch da von dem Rhein zu entfernen, wo sie sich s Richelieu und Ludwig XIV. mehr durch Trug und Hinterliß d durch Recht und Tapferkeit angedrängt haben.

„Wenn aber Frankreich den Rheinstrom mit seinen Landen hält, so behält es nicht nur sein alles Gleichgewicht aufhebendes ergewicht über Deutschland, sondern auch über das übrige ıropa.

„Wenn nun der Rhein und unsre abgerissenen Lande durch ottes Hilfe wieder gewonnen und zum Deutschen Reiche gefügt rden, so ist es wünschenswert, daß am Rhein die mächtigsten utschen Fürsten gebieten, Österreich und Preußen, zumal da das lsaß, die Niederlande und so viel anderes habsburgisches und ırgundisches Erbe ist. Auch das dürfen wir hoffen, daß der Frei= ıat der Vereinigten Niederlande, dieses tapfere, gerechte und bliche Volk, welchem Europa und Deutschland so viel verdankt, it dem germanischen Staatskörper und mit Großbritannien in ne nähere festere Verbindung gesetzt werden wird, damit die remden künftig an der Leichtigkeit des Raubes verzweifeln.

„Auch die Schweizer, fast alle deutsche Menschen, möchten seit) Jahren wohl gelernt haben, daß es wohl rätlicher sei, sich an rmanische Gerechtigkeit zu lehnen. Sie haben erfahren, wie es nen vergolten ist, daß sie seit drei Jahrhunderten sich und ihre achbarn immer Frankreich hingaben."

Seine deutsche Grenze lief von Dunkerken (Dünkirchen) in rader Linie südlich unter Mons und Luxemburg hin, von da f Saarlouis, dann folgte sie längs der Saar und dem Wasgau= alde der deutschen Zunge bis Mümpelgard und zog sich von ı auf die Rheinbucht bei Basel; denn Arndt richtete sich im lgemeinen nach der Sprachgrenze und meinte, daß man den Fran= sen gern lassen solle, was einmal französisch ist, daß man aber e deutschen Brüder nicht leichtsinnig aufgeben dürfe, sondern ır sie und ihre Befreiung auf Tod und Leben streiten müsse.

Ist das nicht eine wahrhaft alldeutsche Ziellehre! Sie wurde ımals von Prinzen, Staatsmännern, Feldherren, Gelehrten, Bür= rn allgemein geteilt. Man sandte sogar an den Wiener Kongreß ne Adresse und bat darin um die Wiedervereinigung der früher sgerissenen Grenzmark Elsaß=Lothringen, der Vormauer und rundfeste Deutschlands, und betonte das Deutschtum aller Be= ohner von der Schelde bis an die Alpen. An nationaler Ge= ınung und Erkenntnis hat es 1813—1815 nicht gefehlt. Was achten dagegen die an herrlichen Siegen und unendlichen Opfern einzig dastehenden Freiheitskriege? Fast nichts! Woher kam das?

Man hätte den Freiheitskrieg nicht 1813—1815 mit Hilfe ißlands und Englands ausfechten sollen, sondern schon 1809 im rein mit Österreich, was auch Scharnhorst dem Könige Friedrich lhelm III. warm empfahl. Dann wäre der Freiheitskampf ein t deutscher, ein rein deutscher gewesen und Deutschland als Sieger te dann unabhängig seine Bedingungen an den Unterlieger

stellen können. So aber verfügten fremde Mächte über das siegreiche Deutschland als über eine niedergeworfene Macht und suchten die Verständigung der hart widerstreitenden Ansprüche meist auf Kosten deutscher Belange, deutschen Volksbodens. Dies zeigte sich bereits beim ersten Pariser Frieden 1814. „Durch die Schmeicheleien der Pariser ganz eingenommen, spielte der Zar Frankreich gegenüber den Großmütigen auf Kosten Deutschlands und besonders Preußens", schreibt Dr. Widmann in seiner Geschichte des deutschen Volkes. Das Königreich Frankreich behielt nicht nur „unverletzt" seine Grenzen vom 1. Januar 1792, sondern bekam zu seiner „bessern Abrundung" noch Nizza, Savoyen und Avignon. So verhätschelte man Frankreich 1814. Wenn man auf Dank gerechnet hatte, war man allerdings sehr im Irrtum.

Im zweiten Pariser Frieden 1815 kam Frankreich nicht ganz so gnädig weg, aber immer noch viel zu glimpflich, weil wieder England, nämlich Wellington, zum Danke für Blüchers treue Hilfe bei Waterloo ohne jede Rücksicht auf Preußen Frieden schloß. Der zweite Pariser Frieden hätschelte abermals das verzogene Schoßkind Europas und betrog Deutschland um seinen Lohn, nein um sein gutes Recht, um seine Sicherheit. Wollte Europa Ruhe haben, dann mußte das Herz Europas, Deutschland, gesichert werden. Frankreich mußte eingeschränkt werden in die Grenzen, welche ihm nicht Gelegenheit boten, seine Hand zu Raub und Schlag auszustrecken. Deutschland mußte die geraubten Landschaften Elsaß und Lothringen zurückerhalten mit den Schlüsseln Metz, Straßburg, Belfort. Diese gerechte Forderung aller weiter blickenden Fürsten, Heerführer, Staatsmänner und Vaterlandsfreunde, welche die Franzosen damals selbst als ganz natürlich empfunden hätten, scheiterte an dem Widerstande Englands und Rußlands." (Widmann, Seite 765.)

In Deutschland hegte man sogar recht weitgehende Pläne zur Schwächung des Unruhstifters Frankreich. Man dachte selbst an eine Teilung, die auch den Franzosen und den Bourbonen nicht unannehmbar erschienen wäre. Sandte doch Lyon eine Abordnung an den Kaiser von Österreich, er solle es zur freien Reichsstadt erheben. Man wünschte das Arelatische Reich mit Lyon als Hauptstadt wieder aufzurichten. Da dies im 14. Jahrhundert durch Verpfändung an Frankreich gekommen war, so bot sich allerdings hierzu eine günstige Gelegenheit; man wollte Frankreich ferner alle die Gebiete im Osten und Nordosten wieder nehmen, die es früher dem Deutschen Reiche und den Niederlanden entrissen hatte. Selbst die Kronprinzen von Bayern und Württemberg, sowie Freiherr von Stein verfaßten Denkschriften zugunsten der Zurückgewinnung altdeutscher Gebiete Frankreichs und überreichten sie teils dem Kaiser von Rußland, teils dem von Österreich. Doch

ıren alle dieſe Schritte umſonſt und vermochten nichts mehr zu tten für Deutſchland. Der zweite Pariſer Friede brachte Preußen aarlouis und Saarbrücken, Bayern Landau.

„Für Deutſchland ging aus dieſen Kämpfen und Verhandıngen die teuer erkaufte Lehre hervor, daß keine der großen ıropäiſchen Mächte aufrichtig ſein Heil, ſeine Sicherheit und Kraft ünſcht; daß zwar jede derſelben unter allen Umſtänden bereit iſt, nit deutſchem Blut und deutſchen Waffen ihre Kriege zu führen, daß eutſche Mächte, die großen wie die kleinen, in der Stunde der Not geſucht und gefeiert und mit der bündigſten Verſprechung zur Hingebung ermuntert werden, daß aber, ſowie deutſche Heere den Sieg errungen haben und der gemeinſchaftliche Feind niedergeworfen iſt, keine deutſche Macht, weder große noch kleine, auf gerechte Entſchädigung und auf die notwendigen Bedingungen der Unabhängigkeit rechnen darf, ſondern erwarten muß, daß die andern Mächte ſich über Deutſchlands Verluſte die Hände reichen. Deutſchland darf ſeine Hoffnung ſo wenig auf England als auf Rußland oder Frankreich ſetzen; es darf auf niemand rechnen als auf ſich ſelbſt. Erſt wenn kein Deutſcher mehr ſich zu des Fremden Schildknappen erniedrigen mag, wenn vor dem Nationalgefühl alle kleinen Leidenſchaften, alle untergeordneten Rückſichten verſtummen, wenn nfolge einträchtiger Geſinnung ein ſtarker Wille Deutſchlands Geſchicke lenkt, wird Deutſchland wieder, wie in ſeinen früheren roßen Zeiten, kräftig, ſtolz und gefürchtet in Europa ſtehen — is dahin muß es dulden und ſchweigen."

Elſaß und Lothringen blieben verloren trotz allen Denkſchriften nd Reden deutſcher Vaterlandsfreunde; bitter, aber wahr.

Gneiſenau verlangte nach dem Siege von Waterloo als Bürghaft des Friedens alle Feſtungen und Länder, deren Flüſſe ſich ı den Rhein, die Moſel, die Maas, die Schelde und die Lys erießen, alſo den Wiederanſchluß Belgiens und Hollands ans Deutſche eich. Aber England vereitelte durch eigenmächtigen und voritigen Friedensſchluß alle dieſe Pläne und ſetzte die Vereinigung elgiens und Hollands zu einem unabhängigen Königreich der iederlande durch und ließ ſich dieſes Danaergeſchenk durch holländſche Kolonien (Kapſtadt uſw.) vergelten. Dazu bekam der König ın Holland noch das deutſche Bistum Lüttich und das Großrzogtum Luxemburg. Das letztere war damals weit größer als ßt, es blieb aber ein deutſcher Bundesſtaat. So erhielt Holland nen außerordentlich großen Gebietszuwachs, obgleich es zu ſeiner efreiung nicht das geringſte beigetragen hatte. Zeigt ſich hierin cht ein ſchmählicher Verrat Deutſchlands durch das „perfide lbion"!

Holland konnte ſich ſeines Beſitzes nicht lange erfreuen; denn 830 brach die belgiſche Revolution aus, wodurch die ſüdlichen katho-

lischen Gebiete sich von den nördlichen mehr protestantischen losrissen und unter Englands Schutz ein unabhängiges Königreich errichteten. Nachdem durch den Wiener Kongreß das Deutsche Reich seine Besitztitel und Rechte auf diese Länder hatte aufgeben müssen, war diese Trennung für Deutschland ziemlich gleichgültig. Freilich war dadurch die Gefahr nahe gelegt, daß sich Frankreich früher oder später Hoffnung auf belgische Gebiete machte. Diese Gefahr hat tatsächlich bestanden und besteht sogar noch heute, da Belgien im wallonischen Teil französisch spricht und französisch gesinnt ist. Die Alliance française wirkt darum ungemein eifrig und ruhig, damit die belgische Frucht reif ist, wenn sie einmal Frankreich in den Schoß fällt. In seinem Buche „La France nouvelle" sagte Prevost-Paradol: „Wir müssen Belgien und den Rhein haben, um leben zu können; also müssen wir sie nehmen." Wer Ohren hat zu hören, der höre.

Aber Deutschland erlitt auch wieder durch die Gründung des Königreiches Belgien eine starke Einbuße. Das deutsche Großherzogtum Luxemburg ward nämlich geteilt und die westliche Hälfte an Belgien abgetreten. Dies alles verfügte die Londoner Konferenz, ohne den Leidtragenden, das Deutsche Reich, nur um Erlaubnis zu fragen, das natürlich nachträglich seine Zustimmung gab. Belgien trat für die Luxemburghälfte einige Gebiete an der Maas in Limburg ab, woraus man das Herzogtum Limburg bildete, das in den Deutschen Bund eintrat. 1840 ward nun das Großherzogtum Luxemburg als deutscher Bundesstaat eingerichtet und trat 1842 dem preußisch-deutschen Zollverein bei. In Luxemburg stand eine preußische Besatzung.

An der belgisch-preußischen Grenze blieb in Altenberg-Moresnet ein kleines Gebiet strittig und ward deshalb nicht verteilt. Noch heute ist dies Gebiet nicht einverleibt und bietet Anlaß zu manchen Reibereien und Schreibereien. Da es rein deutsch ist, wäre es töricht, wenn Preußen darauf verzichten wollte. Auch für solche kleine Gebiete gilt Bismarcks Wort, das er am 18. Dezember 1863 aussprach: „Unsre Politik ist, daß kein Fuß breit deutscher Erde verloren gehe und daß ebenso kein Titel deutschen Rechtes geopfert werden darf."

Als die Franzosen 1840 die Gebeine Napoleons I. von Helena heimholten, da erscholl wieder der Ruf „Nach Berlin! An den Rhein!" Die Wogen der französischen Begeisterung und Kriegslust gingen hoch. Sie erweckten im deutschen Volke einen starken Widerhall. Man begeisterte sich in Deutschland wie 1813, oft noch weit inbrünstiger, und ließ die Glut des vaterländischen Gefühls in neue zündende Lieder ausklingen: Becker dichtete das Rheinlied: „Sie sollen ihn nicht haben, den freien, deutschen Rhein, ob sie wie gier'ge Raben sich heiser darnach schrein." Schneckenburger

schuf die Wacht am Rhein. Namentlich in Süddeutschland loderten die Flammen der nationalen Begeisterung hoch empor. Aber auch im Norden mangelte es nicht daran. Selbst der nüchterne Moltke, damals Major, erwartete bestimmt den Krieg und glaubte, daß Deutschland nicht eher sein Schwert in die Scheide stecken werde, als bis Frankreich seine ganze Schuld an uns bezahlt habe. Konnte er schon ahnen, daß ihn die Vorsehung zum Schlachtendenker, zum geistigen Führer dieses „Rechts"-Krieges auserkoren hatte! Noch war die Zeit nicht erfüllt, noch standen die richtigen Männer nicht an der richtigen, entscheidenden Stelle. Friedrich Wilhelm IV. mit seiner angeborenen Friedensliebe verhinderte damals den Ausbruch des ungemein nahe gerückten Krieges. Wäre dieser damals glücklich für Deutschland abgelaufen, hätte dies manchen Vorteil gebracht; denn dann brauchte Deutschland nicht erst auf verschiedene seiner Rechte auf urdeutschen Volksboden, auf Luxemburg und Limburg, zu verzichten. Auch zeigt die Gegenwart immer deutlicher, daß wir schwer darunter zu leiden haben, daß das Deutsche Reich einige Jahrzehnte zu spät erstanden ist. Viele Schwierigkeiten, Mißerfolge, Fehlschläge haben darin ihren zureichenden Grund.

Frankreich nahm mit Napoleons III. Thronbesteigung seine alte Politik der Einmischung in die Angelegenheiten andrer Staaten wieder auf, um dadurch nicht nur Ruhm, sondern vor allem auch Land zu gewinnen. Dies glückte ihm auch im italienisch-französisch-österreichischen Kriege 1859, denn er ließ sich seinen Beistand mit Nizza und Savoyen begleichen. 1860 trat er dann mehrfach an Bismarck und Wilhelm I. (damals noch Prinzregent) heran, um deren Einwilligung zu umfangreichem Landerwerbe auf linksrheinischem Gebiete zu erhalten. Dafür wollte er gnädig gestatten, daß sich Preußen Schleswig-Holstein einverleibe. Gewiß wäre für Preußen dieser Gebietszuwachs sehr vorteilhaft gewesen, aber er wäre doch viel zu teuer erkauft worden, mit Gebiets- und Ansehenseinbuße. Darum lehnten Wilhelm und Bismarck höflich, aber bestimmt ab.

1865 erneuerte Napoleon seine Anträge. Er wünschte das Dreieck zwischen Mosel und Rhein, jedoch ohne Koblenz und Mainz. Dafür könne Preußen in Norddeutschland sein Gebiet um etwa 8 Millionen Bewohner erweitern. Während des deutschen Bruderkrieges von 1866 versuchte Napoleon immer wieder, Preußen zum Verzicht auf linksrheinisches Gebiet zu bewegen. Schließlich wollte er sich mit der bayerischen und hessischen Pfalz begnügen nebst Mainz und Preußen sollte auf sein Besatzungsrecht in Luxemburg verzichten. Diese Forderungen reichte Benedetti am 5. August 1866 ein. Bismarck lehnte wieder entschieden ab. Da antwortete Benedetti: „Aber das ist der Krieg!" Schlagfertig erwiderte Bismarck: „Nun gut, dann ist's der Krieg!" Auf den Krieg aber

folge die Staatsumwälzung, fügte er noch hinzu. Diese feste, unerschütterliche Haltung flößte Napoleon die nötige Furcht ein, zumal sein Heer nicht gerüstet war. So suchte Napoleon seinen Wahlspruch zu verwirklichen, den er bei seiner Thronbesteigung aussprach: „L'empire c'est la paix." Ja, das Kaisertum Napoleons war der größte Störenfried Europas.

Um sich zu rechtfertigen, entließ Napoleon einen seiner Minister, der angeblich schuld an diesem Ansinnen an Preußen gewesen sei. Dann aber ließ er anfragen, wie sich Preußen zu einer Einverleibung Belgiens und Luxemburgs in Frankreich stelle. Bismarck gab ausweichende Antworten. Man hat oft gemeint, es wäre vom völkischen Standpunkte aus vorteilhafter gewesen, wenn Bismarck darauf eingegangen wäre, sofern er nur sich ein gehöriges Stück der Beute, nämlich Luxemburg samt dem flämischen Teile Belgiens gesichert hätte. Gewiß wäre damit die Politik fortgesetzt worden, die um 1789 der weitblickende preußische Minister Hertzberg in Aussicht nahm. Gewiß wäre der Erwerb des deutschen Gebietes nebst Antwerpen für Deutschland ungemein bedeutungsvoll geworden, gerade für unsern wachsenden Außenhandel, ist doch Antwerpen für einen großen Teil Westdeutschlands der natürliche Aus- und Einfuhrhafen. Gewiß würde dieser Stützpunkt für unsre Kriegsflotte auch jetzt und später große, vielleicht sogar unschätzbare Dienste leisten. Doch ist es fraglich, ob Napoleon geneigt gewesen wäre, auf einen so großen Teil der Beute zu verzichten. Genug, Bismarck versäumte oder mußte die Gelegenheit versäumen, die deutsche Grenze endgültig weiter nach Westen vorzuschieben, er wich im Grunde genommen von dem Grundsatze ab, den er drei Jahre zuvor ausgesprochen hatte.

Napoleon ließ sich aber nicht von seinen Vergrößerungsplänen abbringen. Er trat mit dem geldbedürftigen König Wilhelm III. in Unterhandlungen ein und schloß in betreff des Großherzogtums Luxemburg einen Kaufvertrag mit ihm ab. Dieser geheime Vertrag ward zu früh ruchbar und erregte in Frankreich wie in Deutschland ungeheure Erregung. Bismarck erklärte dem Botschafter Benedetti, daß der Verkauf Luxemburgs an Frankreich für Preußen den Kriegsfall bedeute und sagte: „Keine fremde Macht wird die zweifellosen Rechte deutscher Staaten und deutscher Bevölkerungen beeinträchtigen." Moltke drängte schon 1867 stark zum Kriege, weil Frankreich noch nicht gerüstet und der Sieg der deutschen Waffen sicher war, zum mindesten viel sicherer und minder verlustreich als 1870 gewesen wäre. Doch Bismarck war unbedingt gegen den Krieg und wußte schließlich mit seiner Meinung durchzudringen.

Da Luxemburg als deutsches Land zu Deutschland, also auch zum Norddeutschen Bund gehörte, mit dem es noch im Zollverbande

r, da Preußen auch das Besatzungsrecht noch besaß, wäre es r natürlich gewesen, wenn es Preußen gekauft hätte. Dieser danke scheint gar nicht erwogen worden zu sein. Auf Rußds (!) Vorschlag trat am 7. Mai 1867 in London ein Kongreß sammen, der über ein deutsches Land verhandeln, es verhandeln lte. War damit nicht wiederum Bismarcks Grundsatz tief verzt? Luxemburg ward für neutral erklärt. Die Festung ward schleift, die Preußen zogen ab. Daß dies kein Erfolg, sondern n Mißerfolg, eine Preisgabe deutschen Volksbodens war, mußte der sachlich Denkende anerkennen. Merkwürdigerweise machte sich ur der Abgeordnete Bebel im Norddeutschen Reichstag am 24. Sepmber 1867 zum Mundstücke dieser nationalen Anschauung, indem sagte: „— Verluste, die vom deutschnationalen Standpunkte is gar sehr zu beklagen sind. . . Luxemburg, ein altes Glied s Deutschen Reiches, ist trotz der Versicherungen, die man im rigen Reichstage ausgegeben, tatsächlich für Deutschland verren gegangen."

Wenngleich Bismarck seine Politik mit der Betonung der riedensliebe begründen und rechtfertigen konnte, so war und ieb die Tatsache des Verlustes echt deutscher Erde doch unbeeitbar, so war diese Friedenspolitik nur zum Schaden des deutjen Volkes ausgegangen. Es zeigte sich wieder einmal recht ell, wie höchst nachteilig es stets war, wenn man deutsche Benge vor einem ausländischen Gerichtshof verhandeln ließ, weil che Rechtsprechung doch ausnahmslos auf eine Verschacherung utschen Landes hinauslief. Ließe etwa Rußland oder Frankreich er England so etwas zu? Würde nicht jede dieser Mächte schon ten bloßen derartigen Antrag mit Kriegsdrohung beantworten? ir dem „armen" Deutschland, selbst dem 1864 und 1866 siegchen Preußen wagte man so etwas zu bieten. Daß sich Bisrck das hat bieten lassen, ist keineswegs ein Ruhmesblatt in ner Geschichte. Man sieht aber, wie schwer es ward, Deutschd als gleichberechtigte und gleichwertige Macht zur Anerkeng zu bringen.

Leider war mit dem Verzicht auf Luxemburg auch ein Verjt auf das Herzogtum Limburg verbunden. Diesen Verzicht Bismarck ohne jedwede Gegenleistung ausgesprochen, was ichfalls als eine Verletzung seines eignen Grundsatzes gelten ß. Zweifellos war der Norddeutsche Bund als Rechtsnachjer des Deutschen Bundes zur Stellung einer Gegenleistung, B. einer Teilung, berechtigt und die französische Regierung te dies zum mindesten getan. So wich also unter Bismarcks ung das Deutsche Reich vom Westen, von der Maas zurück.

Frankreich legte dies Zurückweichen Preußens, diese Preis der einstigen Hertzbergschen Politik mit Recht als Schwäche

aus und verlangte nachträglich noch als Zustimmung zu den Erwerbungen, die Preußen 1866 gemacht hatte, die Auslieferung Luxemburgs. So zeigte sich, wie Bismarcks Politik des Friedens Schiffbruch litt und nur neue Verwicklungen zeitigte. Moltkes klarschauender Geist hatte, wie in andern Fällen, so auch hier die Lage schärfer und sicherer erfaßt als Bismarck, dem stets vor einer geheimen Kaunitzschen Koalition, Verbündung gegen Preußen bangte und der daher seine Forderungen einschränkte und mäßigte, ja oft auf sie ganz verzichtete, trotz heftigstem Widerspruche des Königs und Moltkes. Dank erntete er hierfür, für diese scheinbar recht diplomatisch-kluge Nachgiebigkeit nicht, weder bei Frankreich, noch zunächst bei Österreich und Dänemark.

So sehr man Bismarck für das Erreichte danken muß, so wenig ist es geschichtlich zulässig, seine offenbaren Mißerfolge, seine uns, dem deutschen Volke nachteilige Nachgiebigkeit zu leugnen oder zu beschönigen. Wir können nur die Beweggründe erforschen, die ihn leiteten. Dies zeigt auch der deutsch-französische Krieg und die Rückgewinnung von Elsaß-Lothringen. Die Einzelheiten sind auch hier meist zu wenig bekannt. Dies gibt Veranlassung, das 1871 Erreichte in zu hellem Lichte erstrahlen zu lassen. Im Grunde gibt es Schattenseiten genug dabei.

Nach den Siegen bei Metz schrieb von Treitschke eine Flugschrift: „Was fordern wir von Frankreich?“ und verlangte darin den Erwerb von ganz Elsaß, Metz und Deutschlothringen. Durch diesen Weckruf ward erst die öffentliche Meinung wieder auf die Notwendigkeit hingewiesen, den Krieg zur Rückgewinnung der früher entrissenen Gebiete zu verwenden. Schon 1848 hatte sich Bismarck für den Wiedererwerb des Elsasses begeistert und geschrieben: „Ich hätte es erklärlich gefunden, wenn der erste Aufschwung deutscher Kraft und Einheit sich damit Luft gemacht hätte, Frankreich das Elsaß abzufordern und die deutsche Fahne auf den Dom von Straßburg zu pflanzen.“

Diese Notwendigkeit hat Bismarck wohl immer anerkannt. Aber über Elsaß hinaus ging Bismarcks persönliches Verlangen wohl nie. Treitschke hingegen verlangte Ende Oktober sogar außer Elsaß und Deutschlothringen die Einverleibung von Luxemburg, was ja ganz berechtigt und natürlich war. Aber im November wäre Bismarck mit der Abtretung von Elsaß und 2 Milliarden sehr zufrieden gewesen. Doch Frankreichs Halsstarrigkeit zwang ihn, härtere Bedingungen zu stellen. Aber es ward ihm sauer, und er gestand selbst den französischen Unterhändlern, daß es für ihn eine Last sei, französisch sprechende Bewohner einzuverleiben. Unter diesen Umständen braucht man sich nicht zu wundern, wenn die Franzosen von den an sich so gemäßigten Forderungen

Bismarcks noch viel abzuhandeln suchten und darin auch wirklich außerordentlichen Erfolg aufzuweisen gehabt haben.

Frankreich wäre im Februar 1871 noch zu weit größeren Opfern und Abtretungen bereit gewesen und hätte sogar verschiedene, der den Niederlanden entrissenen Gebiete abgetreten, die dann gegen Austausch deutscher Gebiete (Arlen) an Belgien abgelassen werden konnten, wie Hasse, von Stranz und andre hervorheben. Doch Bismarck war für solch weitgehende Veränderungen nicht zu haben, er fürchtete Frankreichs baldigen Rachekrieg und Favre bestärkte ihn natürlich darin und wies darauf hin, daß die Abtretungen Frankreich Gefühle des Hasses und der Rache einflößen würden, die unvermeidlich einen Krieg nach sich ziehen müßten. So wagte der Besiegte dem Sieger zu entgegnen. Da mußte man dann freilich ganz andre Bedingungen stellen, um dem Unterlegenen die Lust zum Kriege gründlich auszutreiben und ihm einen neuen Krieg unendlich zu erschweren. Im Lichte solcher militärischen Notwendigkeiten erscheint Bismarcks Politik 1871 durchaus nicht einwandfrei, sogar sehr schwächlich.

Allerdings ist zu beachten, daß Rußland sich auch wieder zugunsten Frankreichs, seines Gegners von 1805, 1812—1815, 1854/55, zu verwenden suchte und vorschlug, Deutschland solle statt Lothringen Luxemburg nehmen. Man hätte zwar Luxemburg einverleiben sollen, wenn auch als Bundesstaat unter einem Nassauer, dabei trotzdem auf Deutschlothringen nebst Metz bestehen sollen. Freilich war Wilhelm I. selbst gegen eine solche Politik, weil eben rein völkische und nationale Gesichtspunkte 1871 noch unbekannt und unwirksam waren.

Ursprünglich verlangte Bismarck auch Belfort, aber nach endlosen Verhandlungen verzichtete Bismarck auf diese wichtige Festung, die Südwestdeutschland schwer bedroht, zugunsten des Einzugs der deutschen Truppen in Paris. Die Franzosen aber nahmen den Vorfrieden wider Erwarten so rasch an, daß der Einzug in Paris nur zum kleinsten Teile zur Ausführung kommen konnte.

Selbst nach dem Abschluß des Vorfriedens, sogar nach dem des endgültigen Friedens hat Deutschland mehrfach auf bereits abgetretene Gebiete wieder verzichtet. Wenn man geglaubt hatte, sich dadurch Frankreichs Dank zu ernten, so irrte man sich gründlich. Frankreich hat seit 1871 nie und nimmer auf die „Revision" des Frankfurter Friedens verzichtet, d. h. auf dessen Aufhebung zugunsten Deutschlands. Noch 1904 nahm der Pariser Gemeinderat folgende Entschließung an: „In der Erwägung . . . erinnert der Gemeinderat daran, daß das hauptsächlichste Hindernis für den Triumph dieses Prinzips (des Schiedsgerichtsverfahrens) die Zerstückelung Frankreichs i. J. 1871 ist, daß es im Vorteile aller der Sache des Friedens aufrichtig anhängenden

Völker liegt, sich zu verständigen, um für die Sache des Rechts einzutreten, das durch den Vertrag verletzt worden ist, der Frankreich Elsaß-Lothringen entrissen hat."

So denkt, redet Frankreich noch heute. Sind die Friedensschlüsse von Ryswick, Nimwegen usw. wirklich nur Rechtssicherungen gewesen! So dünkelhaft ist noch heute die ruhmgierige „Große Nation". Alles, was ihr frommt, ist heiliges Völkerrecht; alles, was ihr nicht frommt oder gar schadet, ist todeswürdiges Verbrechen, Unrecht im höchsten Grade.

Ist es da nicht tief bedauerlich, wenn selbst Deutsche, deutsche Vereine und sogar ein preußischer General (von der Lippe) die Rückgabe Lothringens an Frankreich empfehlen können! Das ist ein Zeichen nationaler Schwäche, völkischer Ohnmacht, politischer Torheit, sträflichen Landesverrates und kann nur die Wirkung haben, den französischen Rachedurst, Eigendünkel und Hochmut neu zu stärken. Nur die eiserne Faust der unüberwindlichen Wehrmacht des Deutschen Reiches kann Frankreichs Kriegslust dämpfen. Nicht Friedensliebe dürfen wir fort und fort predigen, nein, wir müssen unsre stete Kriegsbereitschaft und Kriegsgeneigtheit betonen; dann steht die Wacht am Rhein treu und fest; eher nicht, anders nimmer. Nur der höhern Gewalt fügt sich gallischer Dünkel und Ehrgeiz. Will Frankreich die Revision des Frankfurter Friedens, nun gut, dann aber nur zu unsern Gunsten, zur Nachholung dessen, was früher versäumt worden ist und versäumt werden mußte.

Die Schweiz gehört jetzt zu unsrer Südgrenze, ehemals bildete sie mit unsre Westgrenze gegen Frankreich und unsre Südgrenze mit gegen Welschland. Der Wiener Kongreß hat leider auch der Schweiz unverdientermaßen Gebietserweiterungen in den Schoß geschüttet, obgleich sie gar nichts zur Abwerfung des korsischen Joches getan hatte. Sie erhielt nicht nur ihre Unabhängigkeit, obwohl viele Deutsche ihren Anschluß an den Deutschen Bund gefordert hatten; sie bekam auch wie 1803 so 1815 noch deutsche Gebiete, wie z. B. das Bistum Basel. Der Kanton Neuenburg blieb zwar den Hohenzollern, aber er empörte sich 1848, und 1857 leistete leider Preußen förmlich Verzicht, so daß auch hier wieder Rechtstitel aufgegeben wurden.

Die Südgrenze bildet der Rhein der Schweiz gegenüber, abgesehen von einigen rechtsrheinischen Besitzungen der Schweiz. Die Grenze zwischen Tirol und Bayern ward 1815 festgelegt, wie auch die zwischen Bayern, Sachsen, Preußen gegen Österreich. Zwar gehörte Österreich von 1815—1866 zum Deutschen Bunde, doch hat also der Wiener Kongreß mittelbar die Grenzen des nachmaligen Deutschen Reiches nach Süden, gegen Österreich endgültig bestimmt, da 1866 von Gebietserweiterungen auf Kosten

erreichs Abstand genommen wurde, obgleich Wilhelm und Moltke
ie eifrig erstrebten. Bismarck geriet dadurch in einen harten
gensatz zu seinem Könige; am liebsten hätte Wilhelm seinen
erminister entlassen, doch erlaubte dies die Gefährlichkeit der
ge nicht. Blutenden Herzens sah sich Wilhelm nach so „glän-
den Siegen" gezwungen, „in den sauern Apfel zu beißen und
en so schmachvollen Frieden anzunehmen".

Man preist Bismarcks Mäßigung 1866 Österreich gegenüber
ist als hochpolitische Weisheit und großartigen Erfolg. Doch
steht selbst Ottokar Lorenz, daß Bismarck mindestens für 1866
s 1870 sich getäuscht habe. Österreich dankte nicht im geringsten
r die Großmut Preußens und sann vielmehr auf Rache und
nschluß an Frankreich, Italien und Dänemark zur Vernichtung
reußens. Demgegenüber hat Hasse recht, wenn er darauf hin-
eist, daß Preußen sich mit dem Erwerb von Böhmen, Schlesien
nd Mähren Österreichs Freundschaft, mindestens Feindseligkeits-
sigkeit erzwungen hätte. Völkisch wäre dies außerdem von höchstem
orteil gewesen. Wenn sich 1879 Österreich endlich zu einem
ündnis mit dem Deutschen Reiche bequemte, so lag das daran,
ß es sich vor Rußlands Übermacht und Ländergier schützen
llte.

Außer einigen kleinen Erwerbungen, die Sachsen in der Lausitz
chirgiswalde) machte, ist also die Südgrenze seit 1815 unver-
dert geblieben. 1866 begehrte Bayern das Innviertel, doch
smarck ging nicht darauf ein. Mit dem Austritt Österreichs
s dem Bunde schob sich die nichtdeutsche Südgrenze weit ins
nere des Reiches vor, was als ein bedeutsamer Nachteil gelten
ß, wenngleich die Grenzen gegen Böhmen—Mähren als Natur-
nzen gelten können.

Die Nordgrenze hat seit 1815 noch eine Abänderung zu-
nsten des Deutschen Reiches erfahren. 1815 mußte Schweden
e alle deutschen Besitzungen verzichten, was mit Freuden be-
ßt wurde. Dänemark bekam zu Holstein noch das Herzogtum
uenburg. Um Schleswig-Holstein entbrannten 1848 und 1864
ege. Zwar blieben schon 1848—49 die deutschen Waffen sieg-
ch, aber England und Rußland, Frankreich und Schweden saßen
der einmal über deutsches Land zu Gericht und verletzten deutsche
lange. Im Londoner Protokoll 1850 und 1852 wurde Deutsch-
ds Interesse noch einmal mit Füßen getreten. 1864 lagen
Umstände günstiger. Doch traten am 25. April 1864 auf
glands Betreiben die Vertreter der fünf Großmächte Rußland,
gland, Frankreich, Österreich, Preußen, sowie des Deutschen
ndes, Schwedens und Dänemarks zu einer Konferenz zusammen.
poleon schlug vor, die Elbherzogtümer nebst Schleswig in
ußen einzuverleiben. Doch kam keine Einigung zustande. Däne-

mark mußte schließlich auf die strittigen Gebiete verzichten, die damit endgültig für den Deutschen Bund gewonnen waren.

Der Prager Friede von 1866 beschäftigte sich auch mit diesen Herzogtümern. Sie fielen an Preußen; doch ward auf Napoleons Betreiben bestimmt, „daß die Bevölkerungen der nördlichen Bezirke von Schleswig, wenn sie durch freie Abstimmung den Wunsch zu erkennen geben, mit Dänemark vereinigt zu werden, an Dänemark abgetreten werden sollen."

Diese lästige, Unruhe stiftende Bestimmung ward 1878 durch Übereinkunft zwischen dem deutschen und österreichischen Kaiser aufgehoben. Somit hat die Nordgrenze von Schleswig erst seit dem 11. Oktober 1878 ihre endgültige, unwiderrufliche Gestalt erhalten. 1903 verzichtete auch Schweden auf das Pfandrecht in betreff Wismars. Das Herzogtum Bremen hatte Schweden nur von 1648—1715 besessen. 1890 kam Helgoland, das Dänemark von 1714—1808 und England von 1808—1890 besessen hatte, durch Tausch (gegen Witu in Ostafrika usw.) ans Deutsche Reich.

Die Ostgrenze ist gleichfalls durch den Wiener Kongreß festgelegt worden. Der Deutsche Bund und das alte Deutsche Reich umfaßten weder Posen, noch Ost- und Westpreußen. Preußen war ein hohenzollernsches Kronland, das unabhängig von Kaiser und Reich war und bis 1866 auch blieb. Preußen erwarb durch die polnischen Teilungen weite Gebiete im Warte- und Weichsellande: 1772 Westpreußen ohne Danzig und Thorn mit dem Netzebezirke 650 Geviertmeilen, 1793 und 1795 Neuostpreußen, Südpreußen, Neuschlesien, Thorn, Danzig 1896 Geviertmeilen. So reichte Preußen bis an die Memel, den Bug, die Weichsel (Warschau), die Pilika. Der Minister Hertzberg wollte Österreich ganz aus Polen drängen und suchte es zu bestimmen, Galizien an Polen abzutreten, dafür die Walachei und Moldau zu nehmen, Rußland sollte ebenfalls mit osmanischem Gebiete entschädigt werden. Auch dieser weitausschauende Plan ward ebenfalls von England hintertrieben. Es sollte nicht das ganze Polen aufgeteilt werden, sondern der Rumpf sollte als Pufferstaat bestehen bleiben. Napoleon entriß Preußen die polnischen Erwerbungen von 1793 und 1795 und bildete daraus das Großherzogtum Warschau. Es ward später durch österreichisch-polnische Gebiete vergrößert. 1812—1813 eroberte Rußland diese und behielt sie zunächst als erobertes Land, obwohl es Preußen versprochen hatte, ihm zu seinem Länderbestande von vor 1806 zu verhelfen. Der Zar Alexander versuchte die Polen zu versöhnen, natürlich auf Kosten andrer. Um die polnischen Gebiete entspannen sich die lebhaftesten Auseinandersetzungen und Gegensätze. Alexander beanspruchte sogar Thorn und Krakau; endlich verzichtete er auf Thorn und Posen zugunsten Preußens und auf Krakau zugunsten Österreichs. So kam gegen Osten eine durchaus nicht

litärisch-zweckmäßige Grenzgestaltung zuwege und Preußen mußte ich hier vor fremden Mächten bedeutend zurückweichen.

Wenn wir die Geschichte der Grenzen des Deutschen Reiches berblicken, so ergibt sich folgendes:

Die Einigung des Deutschen Reiches ist mit bedeutsamen Verusten an deutschem Volksboden erkauft worden.

Das Deutsche Reich hat als Klein-Deutschland das Licht der Welt erblickt.

Die Entwicklungsgeschichte des Deutschen Reiches kann mit en Ergebnissen von 1871 noch nicht als abgeschlossen gelten.

Die Grenzbestimmung ist vielfach das Ergebnis von Zufall nd Willkür.

Namentlich Rußland und England haben trotz ihrer Bundesenossenschaft die Abgrenzung am meisten ungünstig beeinflußt nd Deutschland wurde von ihnen öfters um den Siegespreis etrogen

Das Deutsche Reich war nie Herr seiner Entschließungen und eht sich auch jetzt noch einer feindlich gesinnten Umwelt gegenüber.

Selbst seinen Bundesgenossen darf es nicht trauen und es uß sich befähigen, der größten Vereinigung Trotz bieten zu nnen.

Unsre völkische Zukunft liegt nicht auf dem Wasser, auch icht in Übersee, sondern in Europa, auf dem Festlande, in der ortsetzung der alten Siedlungs- und Ausdehnungspolitik auf festindischer Grundlage.

---

wei Lehrproben aus der Naturlehre für die Oberstufe.

Von **Paul Jausch**, Duisburg.

I. Die Anziehungskraft der Erde.

Die heutige Stunde soll euch die Augen öffnen über die eigentche Ursache einiger alltäglicher Vorgänge. Ihr werdet euch wunrn, wie groß die Ursache für scheinbar unwichtige Voringe ist. Mit eurer Phantasie könnt ihr euch dann ausmalen, ie es auf der Erde aussehen würde, ob sie überhaupt noch da ire, wenn die Ursache, welche diese kleinen Vorgänge bewirkt, ilte.

Alles, was wir auf der Erde kennen, bleibt auf der Erde und ntfernt sich ohne besondere Ursache nicht von ihr. Was z. B. ht einmal? (Papier, Laub, Federn usw.) Was ist dazu nötig, ß sich etwas von der Erde entfernen kann? (Beispiele.) Man eichnet das allgemein mit dem Namen Kraft. Denkt euch,

ich schieße eine Flintenkugel durch die Pulverkraft in die Höhe. Ob sie immer weiter fliegt? Kennt einer von euch vielleicht ein Beispiel dafür, daß etwas nicht zur Erde zurückkehrt? Stellt euch nun die Erde als ein vernünftiges Wesen vor. Wie würden wir dann von ihr sagen müssen? (Sie gibt nichts ab, und läßt sich nichts nehmen.) Wie muß sie dann sein, da sich doch die Körper zuweilen mit so großer Kraft von ihr entfernen? (Stark, kräftig.) Man schreibt der Erde deshalb auch Kraft zu. Sucht einen Namen für diese Kraft! Nach einigem Suchen und eventueller Nachhilfe mit Handbewegungen des Lehrers werden die Kinder auf die Bezeichnung Anziehungskraft kommen. Warum kann sich also nichts von der Erde entfernen? Selbst die Luft wird von der Erde angezogen, was ich euch gegen Ende der Stunde beweisen will.

An dieser Stelle spreche ich auch meistens mit den Schülern über unsere Antipoden, von denen die Kinder schlecht einsehen, daß sie auf der Erde wandeln können und nicht abstürzen, so lächerlich uns das vorkommt. Ich nehme den Globus und beginne etwa folgendermaßen: Was tut die Erde mit einem Körper, der sich hier befindet? (Anziehen.) Was würde er also tun, wenn er so abstürzte, wie ihr meint? (Sich von der Erde entfernen.) Und seht einmal, was ist denn da, wohin er stürzen würde? (Luft.) Welches Schauspiel müßten wir also hier in Australien haben? Das hat aber noch kein Reisender auf irgendeinem Punkte der Erde beobachtet. Ihr habt ja auch eben gehört, warum das nicht sein kann.

Urteilet nun über die Notwendigkeit der Anziehungskraft!

Hier liegt ein Stein. Was tut die Erde mit diesem Stein? Kannst du das sehen? (Nein.) Ich kann es aber merken, wenn ich den Stein von der Erde wegnehmen will. Wieso? Wie sagen die Leute? (Der Stein ist schwer.) Wer weiß, warum er schwer ist? (Weil die Erde an ihm zieht.) Woher kommt also die Schwere der Körper? Was müßt ihr nun von der Luft sagen, wenn ich euch sage, daß die Luft schwer ist — 1 l wiegt 1,3 g —? Was kann daher selbst die leichte Luft nicht tun? Und das ist gut. Warum? Weil die Anziehungskraft alle Körper schwer macht, hat man ihr auch noch einen andern Namen gegeben. Welchen wohl? (Schwerkraft.)

Von der Nützlichkeit der Schwerkraft sind manche Leute nicht so überzeugt, wie ihr eben von der Anziehungskraft. Welche Leute sind das wohl? (Maurer, Lastträger und so weiter.) Für sie sind viele Werkzeuge erfunden worden, um die Schwerkraft bequem überwinden zu können. Davon hört ihr bald.

Daß dieser Stein von der Erde angezogen wird, kann man nicht bloß fühlen, wenn man ihn aufhebt, sondern zuweilen

ıch *sehen*, wenn er aufgehoben ist. Wie? Wie sagt man nn von dem Stein? (Er *drückt*.) Warum drückt er aber? :nne Fälle, wo der Druck des Körpers unangenehm ist und lche, wo er benutzt wird!

Wenn ich den Stein hier aufhänge, (wird gemacht), so ist die nziehungskraft ebenfalls zu sehen. Wie zeigt sie sich? Wie sagen e Leute? (Der Stein *zieht*.) Dreierlei kann ich also von :m Stein sagen. Was? (*Schwer*, *drückt*, *zieht*.) Was ist ›er von allem diesem die Ursache?

Ihr wißt, daß die Erde an allen Körpern nicht gleich stark eht. (Beispiele!) Das *messen* die Leute. Sie hängen die Körper n einer Drahtfeder auf. (Anzeichnen.) Was geschieht dann mit :r Feder? Wo hast du das schon gesehen? (Die Federwage :r Lumpensammler.) Man sagt nun aber nicht, man hat den ug gemessen, was hat man vielmehr bestimmt? (Beschreibung.) :er Lehrer erklärt, wie man die Skala durch Probieren feststellt.

Eine andere Federwage wird in manchen Haushaltungen ge- caucht. Wie heißt sie? (Haushaltungs- oder Wirtschaftswage.) leschreibe sie und erkläre ihre Wirksamkeit.)

Warum sind die *Federwagen* so *praktisch*? (Keine ›ewichte.) Sie haben aber auch einen *Nachteil*. Was weißt du on einer Feder, die *oft* auseinander gezogen oder oft zusammen- edrückt wird? Wie wird dadurch die Wage? (Ungenau.) Die ›ederwagen sind daher im öffentlichen Verkehr nicht erlaubt, außer um Verwägen von Eisenbahnpassagiergepäck.

Nun will ich euch noch sagen, wie man dazu kam, ein Gewicht ls 1 kg zu bezeichnen. Man sagte nicht einfach, ein Stück, das) schwer ist, wollen wir ein kg nennen, sondern bezeichnete die chwere von 1 cdm Wasser — die genauere Bestimmung: von ^{0} C, erfolgt in der Wärmelehre — als 1 kg.

Veranschaulichung, und darauf

Rechnung:

1 kg = 1 cdm = 1 l
1000 g = 1000 ccm
1 g = 1 ccm.

Zusammenfassung: Die Erde zieht alle Körper an. ıher sind alle Körper schwer. Sie *fallen*, wenn sie losgelassen rden, sie *drücken*, wenn sie eine Unterlage haben, und sie e*hen*, wenn sie aufgehängt werden — die *Federwagen*.

II. Das Lot und die Wasserwage.

In der vorigen Stunde hingen wir uns einen Körper an einem den auf. Sage uns, was wir beobachteten! Diese Vorrichtung ırt den Namen *Lot*. Wer hat schon ein Lot gebrauchen sehen?

Wie sah es aus? Wie gebrauchte er es? Warum gebrauchte er es? (Er wollte sehen, ob die Mauer schief oder gerade stand.) Die Richtung, welche das Lot angibt, nennt man die lotrechte. Was wollte also der Maurer untersuchen? Neben diesem Lot will ich einen Stein fallen lassen. Gebt acht! Was mußt du von der Fallrichtung sagen?

Globus. Zeige, wie der Körper an diesem Punkte der Erde fallen würde! An diesem! Wo müssen die Körper liegen bleiben? Ich möchte sie nun noch tiefer fallen lassen. Wie könnte ich das machen? (Loch graben.) Wie müßte ich das Loch anlegen? Warum? Wo würden sich alle lotrechten Schächte treffen? (Im Mittelpunkt der Erde.)

Um die Schüler an Denken zu gewöhnen, stelle ich an dieser Stelle an der Hand einer Zeichnung zuweilen folgende Betrachtung an:

Angenommen, es würde mir gelingen, lotrecht durch die ganze Erde einen Schacht zu bohren. Hier lasse ich einen Stein hineinfallen. Wie lange fällt er? (Die richtige Antwort wird schwerlich kommen.) Nun will ich einen Stein am andern Ende in den Schacht fallen lassen. Wird er hier herausfallen? Fallen dürfte ich gar nicht sagen. Wie müßte ich sagen, wenn ich hier stände und den Stein aus der Erde in die Luft kommen sähe? (Steigen.) Wo würde also der Stein nicht weiter fallen können? Was würde also z. B. ein Stein tun, den ich im Mittelpunkte der Erde loslassen würde? —

So nötig, wie der Maurer auf dem Lande das Lot hat, hat es ein andrer Mann auf dem Wasser. Er hat sogar seinen Namen davon. (Lotse.) Er nennt das Lot auch sein Senkblei. Wer kann sich denken, wie er das Senkblei gebraucht? Vom Senkblei hat die lotrechte Richtung auch den anderen gebräuchlicheren Namen. Welchen?

Das Lot tauche ich in diese Schüssel mit Wasser. Besieht euch die Winkel, welche das Lot mit der Wasseroberfläche bildet! Wir wollen die Winkel auch mit diesem rechtwinkligen Papier messen. Sprich über das Beobachtete! Sucht einen Namen für die Richtung, welche die ruhige Wasseroberfläche angibt, entsprechend dem Namen lotrecht! (Wasserrecht.)

Wie man die lotrechte Richtung nötig hat, muß man auch oft die wasserrechte feststellen. Dazu gebraucht man die Wasserwage. Der Lehrer leiht sich eine von einem Handwerker und führt sie im Gebrauch vor. Er läßt auch die Schüler Flächen im Schulzimmer auf ihre wasserrechte Richtung untersuchen.

Was ich von der Wasserwage behandle, möge folgendes Aufsätzchen zeigen, das die Kinder anfertigten:

Die Wasserwage besteht aus einem rechtwinklig gearbeiteten

ılken. An einer Längsseite ist in diesen ein Röhrchen eingelassen, :lches bis auf ein kleines Luftbläschen mit Wasser gefüllt ist. egt der Balken wasserrecht, so steht das Bläschen genau zwischen ıei Strichen. Liegt der Balken aber schräg, so verschiebt sich das- lbe nach der höheren Seite. Ich kann also durch die Wasser- ıge sehen, ob die Oberfläche eines Körpers wasserrecht ist oder cht, und wohin sie in diesem Falle geneigt ist. (In der Schmal- ite ist ein ähnliches Röhrchen eingelassen: Das Bläschen in mselben steht zwischen den Strichen, wenn der Balken senkrecht :ht. Drücke ich also z. B. den Balken gegen eine Mauer und he, daß das Bläschen zwischen den Strichen steht, so ist die :auer senkrecht. Der Maurer gebraucht in den wenigsten Fällen ›ch das Lot, sondern arbeitet fast nur mit der Wasserwage, da r Gebrauch viel einfacher ist als das Loten.)

Die Wasserwage gebraucht außer dem Maurer der Verputzer, :r Tapezierer, der Ofen- oder Kaminsetzer und mancher Hand- erker beim Aufstellen von Möbeln. (Billard. Warum?)

Die Zeit zur Behandlung der Wasserwage finde ich dadurch, aß ich die Besprechung der Setzwage fallen lasse. Die Setzwage alte ich auch für eines jener Objekte, die besprochen werden, weil :t im Lehrplan durch ihr ehrwürdiges Alter ihren Platz be- ıaupten. Ich habe sie immer nur in der Schule gesehen, aber ıoch nie im praktischen Leben. Darum halte ich dafür, daß es im ıeutigen Lehrplan heißt:

Wasserwage und nicht Setzwage.

Nachdenkliches zu den vorstehenden Lektionen.

Vom **Herausgeber.**

In einer Oberklasse ist nicht nur von der Anziehungs- kraft der Erde die Rede, sondern auch von ihrer Rotation. Wäre es da nicht angebracht, auch darauf des Schülers Aufmerk- ıamkeit zu lenken, daß ohne Anziehungskraft Erscheinungen ein- ıeten müßten, wie das Umherspritzen des Wassers beim raschen Umdrehen des Schleifsteins oder beim Drehen eines nassen auf- ıespannten Regenschirms? Eine geschickte Ausmalung dieses Bil- es bringt nicht nur den nötigen Humor in die Schulstube; er egt auch den langsamen Denker zum Nachsinnen an, den wenig ıekulativen Kopf, dem es schwer wird, an eine Rotation der Erde ı glauben und den der zur Erde zurückfallende Körper gar nicht ır Annahme einer anziehenden Kraft zwingt. —

Ist es genügend, wenn der „für das Ende der Stunde" versprochene Nachweis, daß die Luft schwer ist, lediglich dadurch geführt wird, daß man sagt: 1 l Luft wiegt 1,3 g? Wäre hier nicht ein schlichter Versuch angebracht, zu dem nicht viel mehr als eine Wage und eine dünnwandige Kochflasche von entsprechendem Volumen nötig ist? Man versieht sie mit einem gutschließenden Kork, in dessen Durchbohrung ein Glasröhrchen mit Gummiröhrenansatz und Quetschhahn sitzt. Durch Auskochen entfernt man die Luft aus der ganz mäßig mit Wasser gefüllten Flasche, bindet sie an den Balken einer Wage, setzt sie ins Gleichgewicht und läßt nach ihrer völligen Erkaltung durch Öffnen des Quetschhahns die Luft wieder einströmen.

Ungenügend wäre die „Veranschaulichung" Seite 175, wollte sie sich auf das beschränken, was der Verf. dort folgen läßt.

Hierzu ist durchaus ein Kubikdezimeter und ein Litergefäß nötig. Freilich ihr Vorhandensein allein tut's auch nicht, und das Vorzeigen genügt nicht. Sie müssen zu einem Versuche benützt werden. Er unterbleibt zuweilen, entweder weil es an einer geeigneten Wage fehlt — die gewöhnliche Krämerwage, wie sie in den Schulen gebraucht wird, ist zu schwankend, um den Messungsversuch sicher ausführen zu können und zu klein, als daß man ihr die Belastung mit je einem Kilogramm zumuten dürfte —, oder man stößt sich an die Umständlichkeit, mit der die Herstellung des Gleichgewichtes zwischen den zu benutzenden Gefäßen verbunden ist.

Wir raten daher jeder Schule, das Zinkgefäß, welches ein Kubikdezimeter darstellt, gleich bei der Anschaffung mit dem Weißblechgefäß (Liter) von demselben Gewichte machen zu lassen. Dazu ist meist nötig, dem Boden des Litergefäßes etwas Lot anzufügen. So ist für alle Fälle die Tara auf beiden Wagschalen die gleiche (je ungefähr 400 g), und der Lehrer kann alsbald mit dem Messungsversuch beginnen.

Hierzu benutzt man am vorteilhaftesten eine schlichte oberschalige Tafelwage.[1]) Auf die eine Seite kommt das Kubikdezimeter, auf die andere das Liter. Es herrscht Gleichgewicht. In jenes Gefäß stellt man 1 kg, in dieses gießt man Wasser bis obenauf.[2]) Abermals findet Gleichgewicht statt. Also: 1 l Wasser = 1 kg. Nun bringt man das Gewicht auf die andere Wagschale und gießt das Liter Wasser in den Dezimeterwürfel. Er wird bis obenan voll. Also: 1 Liter = 1 Kubikdezimeter. Eine neue Wägung ergibt das vorige Resultat, vorausgesetzt, daß man das Umgießen geschickt besorgt

[1]) Eine Tafelwage für eine Belastung von 5 kg kostet 10 Mark.

[2]) Das Eingießen muß langsam und vorsichtig geschehen. Ein Zuviel entfernt man am besten dadurch, daß man die Spitze eines Schwammes eintaucht, aus dem man, wenn nötig, durch leichtes Drücken einige Tropfen zurückgeben kann

ut und dem geleerten Gefäß kein Wasser mehr anhaftet. (Aus ieser Rücksichtnahme erklärt sich auch die gewählte Reihenfolge er Versuche.)

Dieser Versuch sollte in der Schule nie unterlassen werden, sei s in der Physikstunde, sei's im Rechenunterrichte.

Er belehrt den Schüler: 1 Liter hat den Inhalt von inem Kubikdezimeter und faßt genau 1 Kilogramm reinen Wassers. —

Noch möge ein Wort zur zweiten Lektion verstattet sein. Darüber, ob der Lotse seinen Namen dem Lote verdankt, läßt sich streiten. Die ursprüngliche Heimat des Wortes ist England, wo loadsman (Steuermann) eine alte Zusammensetzung mit load (angels. lad) Gang, Weg ist. Das Zeitwort load bedeutet leiten, führen; Lotse also soviel wie Führer, Geleitsmann (vgl. „einen heimlotsen", d. h. nach Hause schaffen).

Der Schüler wird sich mit jener Erklärung zufrieden geben, die sich auf die Vermutung gründet, das niederländische lôd = Blei sei in das Nordische und Englische übergegangen, um von dorther in Lotse wieder zurückzukommen.

Mit weit größerer Gewißheit hätte ihm aber gesagt werden dürfen, daß „Lot" zunächst soviel wie Blei bedeutet, wie aus dem alten Wort: „Kraut und Lot" für Pulver und Blei zu erkennen ist.

Bei der Behandlung der Wasserwage muß dem Schüler erneut zum Bewußtsein gebracht werden, daß die Oberfläche jeder ruhenden Flüssigkeit sich stets von selbst horizontal, d. h. lotrecht zur Richtung der Schwerkraft stellt, und zweitens, daß Flüssigkeiten, die sich nicht mischen, nur dann im Gleichgewicht stehen, wenn sie sich so übereinander gelagert haben, daß die schwerere unten, die leichtere aber oben sich befindet.

Auch sollte man bei der Beschreibung der Wasserwage (Libelle) nicht zu bemerken vergessen, daß das Glasrohr eine Krümmung besitzt, wenn sie auch noch so schwach ist, so daß der Durchmesser es entsprechenden Kreises wohl 10 m betragen kann.

Noch ein Wort zur Verteidigung der Setzwage im Lehrplan. Der Verfasser hat gewiß recht, wenn er von der Setzwage agt, daß sie jetzt kaum mehr gebraucht werde. Aber so sehr wir afür sind, daß mancherlei Urväterhausrat auch aus dem Physikunterricht hinausgeschafft werde, so möchten wir doch die Setzwage nicht entfernt wissen. Nur mit manchen Beschreibungen ieses ebenso einfachen als nützlichen Instrumentes hätte man es hon längst tun sollen, mit Beschreibungen, die etwa also beginnen: ie Setzwage ist ein „dreieckiges Gestell", oder ein „gleichschenkliges reieck", oder ein „rechtwinkliges Dreieck aus Holz" usw., statt as Wesentliche recht scharf ins Auge zu nehmen: die beiden senkrecht

aufeinander stehenden Linien (Rinne und Grundlinie). Steht eine dieser Linien oder da sie die Schenkel eines (2) rechten Winkels sind, steht ein Schenkel des rechten Winkels senkrecht, so steht der andere wagerecht; steht der eine Schenkel schräg, so weicht auch der andere von den vorhin genannten Richtungen ab. Kennt man also die Richtung des einen Schenkels, so ist auch die des anderen bekannt.

Der Schüler achtet nun darauf, wie auch an der Setzwage die Senkrechte durch das Lot bestimmt wird. Er bildet folgende Schlußreihe: das Lot gibt die senkrechte Richtung an. Steht die Rinne genau hinter dem Lote („spielt die Setzwage ein"), so steht auch sie senkrecht. Steht die Rinne senkrecht, so liegt die Grundlinie wagerecht. Ist die Lage der Grundlinie horizontal, so auch die Fläche, auf der die Setzwage ruht, doch nur nach der Richtung, in der diese auffitzt. — Nebenbei könnte zur Überlegung aufgegeben werden, ob und wie eine Setzwage *ohne* Lot zur Bestimmung der Senkrechten gebraucht werden könnte.

Wer die Setzwage verbannen will, möge bedenken, und wer sie braucht, sollte es am geeigneten Ort nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, daß ihre Teile sich wiederfinden bei der gewöhnlichen *Schalen-* oder *Krämerwage*. Der gabelförmige Träger der Wage, die *Schere* = Lot; der *Wagebalken* = Grundlinie; der in seiner Mitte senkrecht zu ihm gestellte Stift, die *Zunge*-Rinne.

Die Schlußreihe entspricht jener, die wir für die Benutzung der Setzwage angegeben haben: die Schere hängt senkrecht. Steht die Zunge in der Schere, so steht auch sie senkrecht. Ist diese senkrecht gestellt, so liegt der Wagebalken horizontal. Hat der Wagebalken eine horizontale Lage, so ist Gleichgewicht vorhanden, d. h. der Schwerpunkt liegt senkrecht unter dem Unterstützungspunkt. Last und Kraft sind gleich. Es dient nur zur Klärung, wenn diese Schlußreihe auch in umgekehrter Folge geschieht.

Überhaupt sollte man derartige Reihen häufiger bilden lassen. Wir greifen, um wenigstens ein Beispiel zu geben, das Telephon (ohne Mikrophon) heraus. Es ist in allen seinen Teilen gesehen, beschrieben und erklärt worden. An der Hand einer Bildertafel ohne Worte sagt der Schüler: Wir sprechen in das Telephon. Dadurch wird die Luft in Schwingungen versetzt. Durch diese gerät das Eisenblech in Mitschwingungen. Es nähert und entfernt sich dem Magneten. Dadurch erleidet dieser Änderungen seiner Kraft (Ebbe und Flut). Hierdurch werden in der Drahtspule elektrische Augenblicksströme erweckt. Diese gehen zur Empfangsstation. Sie stärken oder schwächen den Magneten. Dadurch erfährt das Eisenplättchen bald stärkere, bald schwächere Anziehung. Es gerät in entsprechende Schwingungen. Dadurch kommt auch die Luft in

hwingungen. Diese teilen sich dem Trommelfell des Ohres mit. durch werden die Gehörknöchelchen in Mitschwingung versetzt. e Bewegung wird dem Wasser im Labyrinth mitgeteilt. Der hörnerv wird erregt. Wir hören.

Kleine Mitteilungen.

Lawinen. Sie tragen neben den Gletschern zur Entlastung s Hochgebirges bei. Bald stürzen sie — das ist bei kaltem etter der Fall — als stäubende Wolken trocknen, feinkörnigen hnees an kahlen Bergabhängen hinab zum Tale, einen gewal- en Luftstrom vor sich her treibend, bald rutscht vom Tauwetter rchweichte Firn- und Eismasse abwärts und zwar auf Bahnen, e durch lange Jahre hindurch dieselben bleiben. Die Lawinen füllen ihre Aufgabe, das Übermaß dessen, was die Höhen nicht tragen vermögen, herabzuschütteln und zugleich das Alpenland n einer „Total-Erkältung" zu bewahren, allerdings bei weitem cht in so ausgiebiger Weise wie die Gletscher. Dazu tun sie „mit unbesonnenem, jugendlich kühnem Sprunge", der nicht ur frühzeitig der Hinabstürmenden selbst, sondern auch „dem nachbarten bewohnten Kulturlande Verderben bringt und sie zum fürchtetsten Gaste der Alpentäler macht". Der Beginn ihrer Tal- hrt ist so schwer oder so leicht berechenbar wie die Explosion nes nervösen Menschen. Der Schuß eines Jägers, sagt Supan, r Pfiff einer Lokomotive, das Jauchzen eines sangfrohen Älplers nügt zuweilen, um den aufs äußerste gespannten Gleichgewichts- stand aufzuheben.

Alle solche Dinge erfährt der Schüler, und auch davon wird m erzählt, wie sich Dörfer und Gehöfte vor dem unwillkommenen ndringling zu schützen suchen.

Aber gut ist es doch, ihm gegebenenfalls auch einen Bericht s der Gegenwart darzubieten. Das wirkt eindringlicher als die rplanmäßige Belehrung auf Grund eines Lehrbuches. So be- hte man z. B. von der Riesenlawine, wie sie in diesen Januar- en im Ennstale gefallen ist. Karte von Österreich-Ungarn zur Hand!

Da, wo die Enns das große Knie bildet, um nach west- lichem Laufe die nördlichen Kalkalpen zu durchbrechen, und zwar i diesem Knie etwa 14 km aufwärts, braust die Enns mit 3 m Gefälle zwischen Felswänden hin. Von dem sausenden n des Wassers hat die Talstrecke den Namen das Gesäuse er- ten. Die Linie St. Valentin—Tarvis der Österreichischen Staats- n hat in diesem Tale nicht viel Raum. Dort geschah der Lawinen- z. Von dem etwa 1000 m hohen Tamischbachturm löste sich die ige Schneemasse ab und hätte bei ihrem Niedergange fast den

heranbrausenden Pontasler Schnellzug verschüttet, wenn es nicht einem Streckenwärter noch im letzten Augenblicke gelungen wäre, den Zug zum Stehen zu bringen. Hätte die Lawine den Zug, der sehr stark besetzt war, getroffen, dann wäre er in tausend Trümmer zerschellt und in die Enns gestürzt. Der Niedergang der Lawine währte nach der Beobachtung von Augenzeugen etwa vier Minuten. Die Lawine war von einer Mächtigkeit, wie sie seit Menschengedenken in jener Gegend nicht beobachtet worden war. Der erste Teil schleuderte aus der Enns die Felsblöcke wie Spielbälle auf das Geleise. Die nachdrängenden Schneemassen schütteten das Bett des Flusses vollkommen zu, so daß sich das Wasser erst nach 10 Minuten gewaltsam Bahn brach. Bei den Aufräumungsarbeiten fand man ans Land geschleuderte Fische und eine Gemse. Der Luftdruck war so stark, daß eine Waldpartie von etwa 180 a, welche 300 Schritte von der Laufrichtung entfernt ist, wie Halme geknickt wurde. Die Bahngeleise wurden in einer Länge von 250 m und in einer Höhe von 17 m verschüttet. 700 Arbeiter arbeiteten vier Tage hindurch Tag und Nacht, um die Geleise wieder freizulegen. Da es unmöglich war, den ganzen Schnee in dieser Zeit zu beseitigen, so wurde ein Schachtdurchstich gemacht, der von beiden Seiten gleichzeitig begonnen wurde. Die Arbeit war überaus mühsam, denn im Schnee befanden sich dicke Baumstämme, welche durchgesägt, und mehrere Kubikmeter große Felsblöcke, die mit Dynamit gesprengt werden mußten.

Da der Atlas einmal zur Hand ist, erinnere man sich auch der Nachricht, daß in den kalten Januartagen der Hafen von Odessa — etwa $46^1/_2{}^0$ n. Br. — zugefroren war, und lasse auf der Karte von Europa (Atlas von Schmidt, S. 12) die Januarisotherme betrachten, wie sie von der Südküste Islands nach einer Breite von über 70^0 (Lofoten) steigt, um dann in jähem Falle nach Mitteldeutschland zu gelangen und weiter fallend durch die Balkanhalbinsel zum Schwarzen Meere zu ziehen. Welch tiefe Erkaltung Mittel- und Osteuropas gegenüber der ganzen Westküste Skandinaviens!

Die von Odessa berichtete Tatsache gibt eine gute Illustration, und dem Schüler kommt durch dieses Winterbild die Strenge des Kontinentalklimas, sowie der Segen des wärmespendenden Golfstroms zum Bewußtsein. Im Sommer ist er in entsprechender Weise auf das Vordringen der 20^0-Isotherme (Juli) aufmerksam zu machen. Aus einer Breite von 40^0 westlich von Spanien steigt sie bis zu einer Nördlichkeit von 55^0. Gegenden im Innern Rußlands, die 16—1700 km nördlicher liegen als etwa Lissabon, haben dieselbe mittlere Juliwärme wie diese Gegend Portugals.

Ein solches Verfahren, mitten aus der lebendigen Gegenwart heraus Belehrung zu geben, hat gewiß seinen Nutzen.

Der Wert des Schlafes. In der letzten Jahresver-
ammlung ‚der „British Association", die in York tagte, hielt in
r physiologischen Sektion Dr. T. Dyke Acland einen Vortrag
er den physiologischen Wert der Ruhe, der allgemeines Interesse
regte. Seine Ausführungen gipfelten in der Forderung einer
ngeren Schlafzeit, besonders für die noch in der Entwickelung
griffenen Schulkinder. Seine Schlußsätze lauteten:

1. Genügende Ruhe ist eine physiologische Notwendigkeit vor
llem für die, die die körperliche Reife noch nicht erlangt haben.
urze Schlafzeit führt zu einer Herabsetzung der Lebenskraft des
örpers und zur Verlangsamung der körperlichen und geistigen
ntwickelung.

2. Einem Kinde den Schlaf beschränken, heißt sein Wachstum
eschränken. Es ist dies ein sehr schädlicher Weg, Selbstbeherrschung
u lehren, der sicher keinen Erfolg haben wird.

3. Einem Kinde genügenden Schlaf gewähren, heißt nicht, es
an ein Sichgehenlassen gewöhnen, sondern nur es lehren, wie
s für seinen Körper zu sorgen hat.

4. Es ist genau so grausam, ihm den Schlaf zu verkürzen, als
ollte man ihm nicht genügende Nahrung gewähren.

Wenn ein Körper, so führte der Vortragende u. a. etwa aus,
ine öffentliche Schule besucht, so hat er gewöhnlich seiner Körper-
änge noch einen Fuß hinzuzufügen, und zur selben Zeit soll sich
ein Geist entwickeln; aber die Schlafperiode ist die Zeit, in der
ie körperliche Entwickelung sich vor allem vollzieht, und wenn sie
über das natürliche Maß verkürzt wird, so leiden Körper und Geist
leichermaßen; die Folge kann ein völliger Zusammenbruch sein,
der die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit kann für das
anze Leben beeinträchtigt werden. Acland führt eine ganze Reihe
on Tatsachen an, die beweisen, daß die Folge eines zu kurzen
chlafes Abgespanntheit, Reizbarkeit und Ungenauigkeit der Arbeit
ind. Er zeigt z. B. die Schrift eines Schülers, der allzu früh in
ie Schule kommen mußte; sowohl in der Schönheit der Schrift
ie in der Orthographie zeigte sich deutlich eine Verschlechterung,
olange der Knabe nicht genügenden Schlaf hatte, während sofort
ine allgemeine Besserung eintrat, als ihm eine genügende Ruhe-
eit zugestanden wurde. Andere Gelehrte haben Experimente an
rwachsenen mit dem gleichen Resultat gemacht. Dr. Couston be-
uptet, daß sich im Laufe der letzten 30 Jahre im Leben des Volkes
utlich eine Abnahme der körperlichen Ausdauer bemerkbar mache,
e auf denselben Grund zurückzuführen sei. Die öffentlichen Schulen
ldeten in dieser Beziehung eine große Gefahr. Von 40 Schulen, von
nen Acland Auskunft erhalten konnte, kamen nur 8 auf das richtige
aß. Der Redner hat auch 27 Schulärzten die Frage vorgelegt,
lche Schlafzeit sie für die Schulkinder für genügend hielten; elf

forderten 10 Stunden Schlaf, acht $9^1/_2$—10, sechs 9—$10^1/_2$ und vier 9 als Minimum. Keiner sah weniger als neun Stunden als genügend an. Acland hat sich ferner an eine Reihe verdienter, englischer Gelehrter gewandt, um ihre eigenen Erfahrungen auf diesem Gebiete kennen zu lernen, und er erhielt von allen Seiten dieselbe Antwort, sie alle forderten, daß den Schulkindern die Schlafzeit nicht beschränkt werden dürfte. Es ist schwer zu entscheiden, ob wir überhaupt zu viel schlafen können — Schulkinder können es sicher nicht. Acland wandte sich sehr energisch gegen den „Aberglauben vom Frühaufstehen". Es wäre auch ein beklagenswerter Irrtum, anzunehmen, daß körperliche Übungen den Mangel an Schlaf ersetzen könnten. Körper oder Geist zu üben, ohne der nötigen Ruhe zu pflegen, hieße die Kerze an beiden Enden anzünden. Nicht weniger wichtig als die Quantität des Schlafes ist seine Qualität; ein durch Lärm, Licht, Kälte oder Schmerzen gestörter Schlaf gewährt natürlich nur geringen Nutzen. Im Winter braucht man mehr Schlaf als im Sommer, und auch die alte Erfahrung ist richtig, daß der Schlaf während der ersten Stunden der gesundeste ist. Der alte Volksglaube an den Schlaf vor Mitternacht, so schloß der Redner, ist eine sehr richtige physiologische Erkenntnis.

Eingegangene Schriften.

6. **H. A. Daniels Leitfaden für den Unterricht in der Geographie.** 25o. durchgesehene und berichtigte Auflage, herausg. von Prof. Dr. W. Wolkenhauer. 270 S. Halle a/S. 1906, Buchhandlung des Waisenhauses. Geb. 1,35 *M.*

Daniel, der Theolog und Geograph, starb 1871; aber er lebt in seinen geographischen Schriften fort. Der vorliegende Leitfaden hat sich mit einem goldenen Jubelkranz geschmückt. Wenn ihm die verbessernde Hand verbleibt, die ihm in den letzten Jahren hie und da gefehlt hatte, so wird er sich neben vielen auf anderen Grundlagen errichteten Leitfäden noch lange als brauchbar erweisen. R. S.

7. **Dr. Karl Heilmann,** kgl. Seminardir., **Handbuch der Pädagogik** nach den neuen Lehrplänen bearbeitet. 1. Bd. Psychologie und Logik. Unterrichtslehre (allgemeine) oder Didaktik. Erziehungslehre. Schulkunde. 367 S. 10. verb. Auflage. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. Geh. 4 *M.*, geb. 4,60 *M.*

Der Verfasser ist Anhänger der Herbartschen Psychologie, macht aber seine Leser am Anfange des Buches in geschickter Weise mit den physiologischen Grundlagen des Seelenlebens bekannt (S. 14—34). Die vortrefflichen, zur Erläuterung des Textes dienenden Abbildungen entstammen hervorragenden Werken von Ebbinghaus, Hellpach, Rauber, Schmeil und Wundt.

Dr. Heilmann ist Meister in bezug auf die Übersichtlichkeit und Durchsichtigkeit der Darstellung. Bei seinen Ausführungen stützt er sich auf vorzüglich ausgewählte Beispiele. Man vergl. z. B. S. 64, 65, 74, 76, 77, 86, 106. Seite für Seite hat man den Eindruck, daß der Verfasser Stoff und Ausdruck völlig beherrscht.

Wenn wir im folgenden einige Wünsche äußern und auf einiges hinisen, was nicht ganz unseren Beifall findet, so ist das aus dem aufrtigen Bestreben zu erklären, etwas, und sei es noch so wenig, zur Verserung des vortrefflichen Buches beizutragen.

Unseres Erachtens wird über willkürliche und unwillkürliche Bewegung, er die Lokalzeichen und die Affekte zu wenig gesagt. Bei den Schallpfindungen ist zwar von den Obertönen und der Klangfarbe, auch von räuschen, aber nicht von den Zusammenklängen die Rede. Nicht ungebracht wäre auf S. 41 eine Charakteristik der Spezialsinne, wie sie h z. B. bei Wundt findet (Grundriß d. Ps., S. 47 ff.). Da, wo der nteil der Sinne an der Entstehung der Zeitvorstellung behandelt wird . 100), sind auch die zeitlichen Tastvorstellungen zu erwähnen, die gar cht so unwichtig sind. Auch dürfte eine kurze Betrachtung der in der egenwart herrschenden Richtungen der Psychologie nicht ganz überflüssig in. Wer mit dem Verfasser den Satz anerkannt, daß die Pädagogik auf er sicheren Grundlage der Psychologie und der christlichen Ethik beruhen uß (S. 194), der hat auch zu fordern, daß einem Handbuch der Pädagogik icht nur ein Abriß der Psychologie, sondern auch ein solcher der Ethik orangestellt werde, der etwa das Wichtigste dessen enthalten könnte, was sahn in seinem ausgezeichneten Lehr- und Handbuche der Ethik geboten hat.

Die Logik wird auf 19 Seiten abgetan (S. 115—134), indem Begriff, rteil und Schluß behandelt werden. Wo bleibt die Prinzipien- und Methodenlehre? Wenn der behandelte Stoff auch nach den „neuen Lehrplänen" genügt, so will er uns doch in einer Zeit, in der die Rufe nach Reform und Vertiefung der Lehrerbildung laut ertönen, das Dargebotene als gar zu dürftig erscheinen.

Den extremen Standpunkt in der Lehre von der Enge des Bewußtseins, den der Verfasser unseres Buches mit Waitz und Steinthal teilt, vermögen wir nicht zu dem unseren zu machen.

Bei den Literaturangaben auf S. 196, 197 vermissen wir die Werke von Höffding, Jodl, Lange, Meumann, Störring, Dessoir und Sommer.

Als Ganzes betrachtet, findet unser Buch unsere wärmste Anerkennung, und es ist uns ernst mit dem Wunsche, daß der 10. verb., trefflich ausgestatteten Auflage bald eine 11. nachfolgen möge. Dr. Götz.

8. **Prof. Gustav Voigt**, Provinzial-Schulrat in Berlin, **Lehrbuch der pädagogischen Psychologie.** 2. Teil des Lehrbuches der Pädagogik, herausgeg. v. Schumann und Voigt. VIII. u. 278 S. 13. verb. u. verm. Auflage. Hannover 1905, C. Meyer. Geh. 3,40 *M.* geb. 4,00 *M.*

Auch Prof. Voigt bekennt sich zu Herbart. Während der Heilmannsche Grundriß ausgezeichnet geeignet ist, eine erste Einführung in die Psychologie, ine klare Übersicht über das Stoffgebiet derselben zu vermitteln, gibt das Voigtsche Lehrbuch eine vortreffliche Anleitung zur Vertiefung in den Stoff. Man merkt es dem Buche an, daß es sein Dasein der praktischen, it Lust und Liebe ausgeübten Tätigkeit seines Verfassers verdankt. Es t allenthalben klar geschrieben. Am Schlusse jedes Abschnittes kommt ine übersichtliche Zusammenfassung des behandelten Stoffes, eine den ern der Sache treffende, interessante Anwendung der gewonnenen Resultate uf die Pädagogik und eine zum Nachdenken anregende Reihe von Aufaben. Die erläuternden Beispiele sind mit großem Geschick ausgewählt.

Die Ansicht, daß in der Psychologie die Lehre von der Empfindung it höchster Deutlichkeit und Klarheit darzubieten und anzueignen sei (S. 78), llen wir, meinen aber gerade deshalb, daß im vorliegenden Buche die npfindungslehre zu kurz behandelt sei. Unserer Meinung nach sind auch

die physiologischen Bedingungen des psychischen Geschehens (S. 7—11) und das Verhältnis des Fühlens und Wollens zueinander von unserem geschätzten Verfasser etwas stiefväterlich behandelt worden. Was wir bei der Besprechung des Heilmannschen Buches bezüglich der Richtungen der Psychologie, bezüglich der Ethik und Logik äußerten, möchten wir hier wiederholen. Wenn auch in dem Voigtschen Buche der Logik mehr Raum zur Verfügung steht als in dem Heilmannschen, so handelt es sich hier schließlich doch auch nur um die Elementarlehre der Logik. Was die Logik anbelangt, so wäre auch zu wünschen, daß man sich im Seminarunterrichte immer mehr von der alten formalen Logik ab- und der erkenntnistheoretischen-methodologischen Richtung (Sigwart, Schuppe, Wundt u. a.) zuwende, wie das z. B. Fr. Regener getan hat.

Die Ansicht, daß die Entstehung der Begriffe der Entwicklung der Sprachfähigkeit vorausgehe, teilen wir nicht. (Vgl. Meumann, die ersten Wortbedeutungen beim Kinde, Philos. Stud. von Wundt, XX, 152 ff.). Die Definition: „Die Apperzeption ist die Tätigkeit, vermöge deren wir Wahrnehmungen oder Vorstellungen durch ältere Geistesinhalte gestalten" (S. 127, auch S. 124, 149), ist einseitig, denn es gibt bekanntlich auch eine „umgekehrte" Apperzeption. Der Verfasser weiß das auch; denn er sagt selbst, daß die älteren Vorstellungsinhalte durch den Apperzeptionsprozeß berichtigt, unter Umständen sogar gänzlich umgebildet werden können. Den Satz, daß die sittlichen Gefühle aus Werturteilen über Willensverhältnisse hervorgehen, oder, wie Heilmann sagt, aus der Übereinstimmung oder dem Widerstreite des Wollens und Handelns mit dem Sittengesetze, möchten wir nicht unterschreiben, am wenigsten im Hinblick auf die sittlichen Elementargefühle (vgl. Jahn, Ethik a. Grundw. d. P., S. 25 ff.). Auch die Ansicht: „Der letzte Zweck aller erziehenden Maßnahmen kann sich nur auf den einzelnen selbst beziehen, nicht auf die Gemeinschaften, mit denen sein Leben verknüpft ist", dürfte nicht allseitige Zustimmung finden (vgl. Paul Barth, Elemente d. E. u. U., S. 3 ff.).

Das Literaturverzeichnis möchten wir bei einer Neuauflage gern noch vollständiger sehen.

Da das Buch Voigts, wie wir eingangs unserer Besprechung andeuteten, zahlreiche bemerkenswerte Vorzüge besitzt, so wünschen wir ihm zu den alten Freunden zahlreiche neue. Dr. Götz.

9. **Dr. Richard Seyfert**, Seminaroberlehrer, **Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung.** 80 S. Leipzig 1905, E. Wunderlich. 0,80 M.

Diese Schrift Seyferts ist zwar schon vor längerer Zeit erschienen; ihre Gedanken sind uns nicht fremd; aber sie ist uns versehentlich erst kürzlich zur Besprechung übergeben worden. Sie schließt an die Forderungen der Volksschullehrerschaft an, welche auf der 14. Hauptversammlung des Sächsischen Lehrervereins in Dr. Rud. Schubert einen so begeisterten und beredten Anwalt fanden. Dr. Seyfert fordert: „1. Das Seminar ist zu einer allgemein bildenden höheren Lehranstalt auszubilden, die sich an die Bürgerschule anschließt und fünf Jahrgänge umfaßt. 2. Unmittelbar an das Seminar schließt sich als Berufsbildungsanstalt die zweijährige *Pädagogische Akademie* an. 3. Von der Akademie aus steht der Zugang zur *Universität* offen." Die Pädagogischen Anstalten sind in Städten mit reichen Bildungsmitteln, insbesondere in Großstädten zu begründen. „Die Pädagogische Akademie ist Hochschule (oder Teil der Hochschule) und gewährt den Lehrern aller Schulen ihre Berufsausbildung" (S. 9). Sie steht den Abiturienten aller höheren Schulen offen und muß auch von den Theologen besucht werden, welche Seminarlehrer werden wollen. Die *Übungsschule*, in der das Kind als *Versuchsobjekt für pädagogische Anfängerversuche* dient, ist zu beseitigen.

Dafür haben die Schüler der Pädagogischen Akademie in bestimmten Klassen der städtischen Schulen, in Übungsklassen, zu hospitieren.

Seyferts Schrift wird auch von denen, die den Vortrag Dr. Schuberts gehört haben, mit größtem Interesse gelesen werden. Was macht sie aber besonders wertvoll? Trotz vieler Einzelheiten, die naturgemäß berührt werden müssen, geht durch Seyferts Schrift ein großer, einheitlicher Zug. Überall tönt es uns entgegen: „Das Stoffprinzip muß überwunden werden; die Persönlichkeit muß in den Vordergrund rücken; beim Lehrplan die des Lehrers, bei den Lehrzielen die des Schülers." Überall zeigt der Autor, daß er nicht einen Umsturz des Vorhandenen, sondern eine gesunde Weiterentwicklung des bestehenden Guten im Auge hat. Stets hat man bei der Lektüre unseres Büchleins den Eindruck, daß man es nicht mit den Träumen eines Idealisten zu tun hat, sondern daß ein Mann zu uns redet, der festen Fußes in der Wirklichkeit steht, der weiß, wo es not tut, und dessen Gedanken sich verwirklichen lassen.

Dr. Seyfert schreibt schlicht, aber klar und überzeugend, niemand zuliebe, niemand zuleide, überall nur bemüht, der guten Sache, die er vertritt, zu dienen. Furchtlos sagt er seine Meinung auch dort, wo er weiß, daß er hier und da heftigen Widerspruch finden wird.

Wir schließen uns dem Urteil an, welches in der Resolution niedergelegt ist, welche die Wochenversammlung des Leipziger Lehrervereins einstimmig faßte, daß nämlich in Seyferts Broschüre ein großzügiger Reformvorschlag gegeben ist, der als Ausgangspunkt aller weiteren Erörterungen über Verbesserung der Lehrerbildung behandelt zu werden verdient.

Dr. Götz.

10. **Paul Lang**, Würzburg. **Bezopfte Pädagogik.** Kritische Betrachtungen über Irrgänge der Volksschulpädagogik. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 1,60 ℳ.

Das mit großem Idealismus geschriebene Buch spricht zuerst von der Schädlichkeit unseres Hallenturnens, vom Unfug der häuslichen Schulaufgaben, von den Mängeln der Volksschulrechenbücher sowie verschiedenen Zöpfen des Rechenunterrichtes und von der methodischen Rückständigkeit der „katholischen" Religionslehre. Zuletzt folgen noch vier pädagogische Briefe aus der Provinz über das Repetentenelend, über die Forderung stärkeren Individualisierens, über die Bekämpfung übertriebener Individualisierungsbestrebungen und über die oft ignorierte Individualität des Lehrers. — Wegen des grundverschiedenen Inhaltes der einzelnen Kapitel müßte jedes besonders besprochen werden; hier sollen nur einige allgemeine Bemerkungen Platz finden. Die Briefform der vier letzten Kapitel ist nicht recht ersichtlich. Durch fast alle Ausführungen geht ein elegischer Zug, der in dem Abschnitte über den gegenwärtig zu erteilenden katholischen Religionsunterricht folgerichtig sich am stärksten zeigt. Vielem muß man zustimmen, obgleich manche Darlegungen zweifellos rein lokalen Mißverhältnissen des Verfassers entwachsen sind. Die Tatsache, daß die Volksschullehrerschaft auf die gesamte Gestaltung der Volksschule zu wenig Einfluß besitzt, wird auch hier genügend begründet. Oftmals größere Knappheit, andererseits weitere Ausführungen und mehr Angaben einschlägiger Literatur wären manchem Lehrer sehr erwünscht. Auf die Betrachtungen über das Hallenturnen sei hierdurch vor allem hingewiesen. Die Turnhallen sind eine „der miserabelsten Errungenschaften der neuzeitlichen Pädagogik". Unsere Turnstunden sind „Lern- und Drillstunden". Solche Behauptungen veranlassen sicherlich zu ernstem Nachdenken. Drastische Vergleiche, Wahrheiten in oft sehr kräftigen Worten, praktische Erfahrungen neben theoretischen Erörterungen, wertvolle Reformvorschläge, hinreichende Begründungen,

ehrliche Bekenntnisse, sorgfältige und gerechte Abwägung des Möglichen, das Eingehen auf die Kleinarbeit des Lehrers gepaart mit dem Blicke auf das große Ganze, die Geißelung des übertriebenen Hanges der Pädagogik am Althergebrachten und die Feindschaft gegen alles Mechanische im Unterrichte charakterisieren das Werk insbesondere. Es verdient entschieden gelesen zu werden. R. H.

11. **A. Richter und J. Gröning's, Rechenbuch für Volksschulen,** bearbeitet von J. Mundt. 1. Heft (Unterstufe): Zahlenreihen 1—10, 1—20, 1—100. 160. Aufl. 0,38 ℳ. — 2. Heft (Mittelstufe): Zahlenreihe 1—1000 und die unbegrenzte Zahlenreihe. 199. Aufl. Preis: 0,47 ℳ. — 3. Heft (Oberstufe): Bruchrechnen, bürgerl. Rechnungsarten und Raumlehre. 157. Aufl. 0,80 ℳ. Cöln 1906, Peter Schmitz Witwe.

— — 1., 2., 3. **Lehrerheft** als methodische Anweisung zur Behandlung des Rechenstoffs im 1., 2., 3. Schülerhefte. 4., 7., 7. Aufl. Ebendas. 1,20 ℳ, 2 ℳ, 3,60 ℳ.

Ein Rechenbuch, das in 150 bis 200 Auflagen seinen Platz unter zahllosen Konkurrenten zu behaupten vermocht hat, darf als hinlänglich bewährt gelten. In der Tat entspricht das von Mundt neu bearbeitete Rechenwerk in seinen beiden Ausgaben allen berechtigten Anforderungen, die unter den heutigen Verhältnissen an ein solches Buch gestellt werden müssen. Das theoretisch wie praktisch gleich ausgezeichnete Werk sei jedem Rechenlehrer als zuverlässiger Führer und Berater empfohlen. W.

12. **A. Braune, Der Rechenunterricht in der Volksschule,** neu bearbeitet von A. Großmann. 6. Aufl. 213 S. Halle a./S. 1906, H. Schroedel. 2,70 ℳ.

Die neue Auflage dieses bereits mehrfach von uns empfohlenen methodischen Handbuchs hat wesentliche Veränderungen nicht aufzuweisen.

13. **A. Gieseler und W. Petri, Methodik für den Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre.** 226 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchh. 2,60 ℳ.

Das für Lehrseminaristen bestimmte Buch behandelt zunächst auf ca. 32 Seiten allgemein methodische Fragen bezüglich der beiden Unterrichtsfächer und bietet dann 37 ausgeführte Lektionen aus den verschiedensten Gebieten des Rechnens und der Raumlehre. Jeder Lektion sind zahlreiche Bemerkungen über spezielle methodische Fragen beigefügt.

An bewährtem Alten festhaltend und berechtigten neueren Bestrebungen Rechnung tragend, zeigen Verfasser den Anfängern im Lehrfache einen goldenen Mittelweg, der sicher zum Ziele führt. Empfehlenswert. W.

14. **Adalbert Micholitsch,** Professor an der Landes-Oberrealschule zu Krems. **Der moderne Zeichenunterricht.** Ein Leitfaden für den gesamten Zeichenunterricht. I. Band. Wien 1906, A. Pichlers Witwe & Sohn. 6,80 ℳ.

Ein vorzügliches Buch, besonders jungen Lehrern infolge der phonographisch genauen Unterrichtsberichte sehr zu empfehlen. Micholitsch gehört zu den starken Persönlichkeiten, welche unbeirrt von der Mode der Zeit ihre eigenen Wege gehen, die davon durchdrungen sind, daß weder durch starres Halten am Alten, noch durch kopfloses Hasten nach dem Neuen, sondern einzig und allein durch ernste Arbeit an uns selbst der wahre Fort-

ritt möglich ist. Man merkt aus jedem Abschnitte dieses vortrefflichen ches, daß der Verfasser ein Meister der Zeichen- und Unterrichtskunst ist, ß er nicht nur, wie leider so viele unter den Zeichenlehrern der Gegenwart, n guten Willen, sondern auch die Kraft und das Können besitzt, die Jugend rch die Tat künstlerisch zu bilden und zu erziehen. Gegenüber solch ernster beit verstummen die kleinen Bedenken, die ich gegen einige seiner Maß- hmen hege. Möge sein Buch, welches eine wertvolle Ergänzung zu dem s jetzt noch nicht übertroffenen Lehrbuche des genialen Flinzer ist, sich ele Freunde erwerben. Fritz Berger.

15. **O. W. Thomé**, Prof. Dr., **Lehrbuch der Zoologie** für Gymnasien, Realgymnasien usw., sowie zum Selbstunterrichte. 7. Auflage. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. 4 *M.*, geb. 4,80 *M.*

Im 46. Jahrgang dieser Zeitschrift ist rühmend auf die 6. Auflage dieses sgezeichneten Lehrbuches hingewiesen worden. Damals hatte es einen Umfang n 455 Seiten und 700 bildliche Darstellungen; heute ist der Umfang auf 470 eiten angewachsen und über 1000 Einzeldarstellungen auf 463 in den Text ein- druckten Figuren, sowie 18 farbige Tafeln erläutern die Ausführungen.

Die farbigen Tafeln treten zum ersten Male auf und sind meisterhaft aus- führt. Thomé war wohl der erste, der vor nehezu einem Vierteljahrhundert r Betrachtung der Tiere eine ausführliche Naturgeschichte des Menschen voran- llte und Bemerkungen über Gesundheitspflege einflocht. In der gegenwärtigen uflage umfaßt dieser erste Abschnitt 94 Seiten. Gewachsen ist auch der Umfang s Abschnittes über die geographische Verbreitung der Tiere. Ihm ist eine arte in Farbendruck beigegeben. Wir können das Buch dem Lehrer zur Vor- reitung sehr empfehlen.

16. **Schneider**, O. und A., Rektoren in Barmen und Elberfeld. **Der Zeichenunterricht in seiner Neugestaltung.** Praktische Anleitung zunächst für die Zwecke der Volksschule. Mit vielen Text-Abbildungen, sowie 23 mehr- und einfarbigen Tafeln. Düsseldorf 1906, L. Schwann.

Die Verfasser, welche bisher nach der Stuhlmannschen Methode arbeiten assen mußten, stellen im Vorwort drei sehr vernünftige Forderungen, eren Erfüllung erst eine Besserung des Zeichenunterrichts ermöglicht:

1. Ausreichende Ausbildung der den Zeichenunterricht erteilenden Lehrer.
2. Verringerung der Schülerzahl in der Oberklasse während der Zeichenstunde.
3. Beschaffung geeigneter Räume und Lehrmittel.

Wer die Ergebnisse des sogenannten modernen Zeichenunterrichts kennt, eiß, wie berechtigt die erste Forderung der Verfasser ist; denn in keinem ache macht sich gegenwärtig ein so krasser Dilettantismus breit wie im eichenunterrichte. Die zweite Forderung, Verringerung der Schülerzahl, uf nicht nur für das Zeichnen, sondern sie muß für alle Fächer gelten. ird die dritte Forderung nicht erfüllt, so ist ein nutzbringendes Zeichnen ch dem Körper so gut wie ausgeschlossen. Die Verfasser glauben aber bst nicht daran, daß ihre berechtigten Forderungen in den nächsten Jahren erall erfüllt werden. Sie wollen daher durch praktische Winke denjenigen hrern, die den Zeichenunterricht nach den neuen Lehrgängen für preußische hulen unter den alten ungünstigen Verhältnissen erteilen müssen, die beit etwas erleichtern helfen. Ob freilich diese neuen Bestimmungen chweg gut sind, ist eine andere Frage. Meines Erachtens legt die neue ethode in Preußen viel zu wenig Gewicht auf die Elemente der Zeichenst. Infolgedessen muß sie darauf verzichten, komplizierte Objekte auf

ihre Grundformen zurückzuführen. Sie begnügt sich damit, die Sch
zu einem mehr oder weniger flüchtigen Nachahmen der Natur anzuhal
und weist nur selten auf den Zusammenhang der Verkürzungs- u
Beleuchtungserscheinungen hin. Dadurch vernachlässigt sie nicht nur
logische Bildung der Kinder, sondern sie bringt dieselben auch um
Freuden, die jeder denkende Mensch hat, wenn es ihm gelungen ist, e
scheinbar komplizierte Sache durch geschickte Analyse in ihre Teile
zerlegen und durch verständigen Aufbau der Teile wiederum das Ga
zu gewinnen. Übrigens sind die Verfasser im Irrtum, wenn sie mein
Quadrat und Rechteck verkürzen sich zum Rhomboid; das tun sie n
Die Anschauung lehrt, daß sich parallele Fluchtlinien scheinbar verenge
dann erscheinen verkürzte Parallelogramme in Frontalstellung als Trape
in Accidentalstellung als Trapezoide. Die Verwendung zahlreicher Pflanz
blätter und Schmetterlinge als Lehrstoff fürs Flächenzeichnen und Mal
nach der Natur ist zu loben. Fritz Berger.

17. **Beiträge zur Zeichenunterrichtsreform.** Herausgegeben v
Verein Württemb. Zeichenlehrer. No. 1. Stuttgart 1906. V
lag des Zeichenlehrer.

Das Volk der Denker und Dichter ist bis zu einem hohen Grade bli
gegen die Formen und Farben der Kunst- und Naturgebilde. Das ist ei
Tatsache, die sich durch Tausende von Beispielen beweisen läßt. Nach za
reichen Untersuchungen, die in letzter Zeit der Franzose Binet, der Breslau
Privatdozent Stern und andere Psychologen angestellt haben, und die dur
weg zu überraschend ungünstigen Ergebnissen führten, sind die Juristen
vorsichtig geworden, daß sie im Verhör Farbenfragen aus der Gruppe d
Normalfragen gestrichen haben. Gegenwärtig regen sich die Pädagogen
Deutschland allerorts, um die Jugend zu einem mit Bewußtsein vollzoge
Sehen zu erziehen. Auch der württemb. Zeichenlehrerverein zeigt durch sein
vorliegenden Bericht, daß er kräftig mit daran arbeiten will, der körp
lichen und zeichnerischen Darstellung neben der sprachlichen zum Rechte
verhelfen; nur schade, daß er so spät kommt. Es ist nicht richtig, we
Kolb behauptet, das unerschöpflich reiche Gebiet der Pflanzenwelt dem Sch
zeichenunterrichte erschlossen zu haben, sei ein Verdienst der Reform. D
hat Flinzer mehrere Jahrzehnte vor Tabb und Kuhlmann getan, wie se
Lehrbuch, seine Zeichenhefte, seine Schülerarbeiten und sein Werk „Pflanze
blätter im Dienste der bildenden Künste usw. 20 Tafeln in lithographische
Naturselbstdruck" (Leipzig, Druck und Verlag von E. Haberland) zur G
nüge beweisen. Desgleichen irrt sich Kolb, wenn er behauptet, die Refor
schlage in der Perspektive neue Bahnen ein, indem sie nicht nach wisse
schaftlichen Regeln und Gesetzen, sondern nach der Anschauung zeichnen las
Schon vor mehr als 30 Jahren schrieb Flinzer in seinem Lehrbuch: „Ei
Belehrung über das Freihandzeichnen nach Körpern ist *nur durch* u
mittelbare Anschauung zu begründen" usw. Das Kopieren
Vorlagen im Körperzeichnen ist in Leipzig schon seit Jahrzehnten v
boten und wird nur im Ornamentzeichnen unbefähigten Lehrern
gesehen. Wenn die Reform dem Kopieren den Krieg erklärt, so
demnach nichts neues. Recht inkonsequent verfährt sie jedoch, wenn s
peten und Fliesen kopieren läßt; das sind doch wohl auch Vorlage
widerspricht meinen Erfahrungen, wenn die Reform behauptet, da
interessiere sich nicht für mathematische Formen. An der Regelm
derselben empfindet es viel Wohlgefallen, und bei der Zergliederu
geometrischen Flächen und dem Erfinden von Sternen und Rosette
es ein kaum zu befriedigendes Interesse. — Die farbigen Erze
vorschulpflichtiger Kinder bezeichnet Kolb als Farbensinfonien. In
Optimismus dürfte ihn nur noch derjenige übertreffen, der eine Sy

hören glaubt, wenn die Klaviertasten von den Händchen eines zappeln- t Säuglings bearbeitet werden. Fritz Berger.

8. **J. G. Pauſt, Tierkunde.** Eine ſynthetiſche Darſtellung des Tier- reiches für Lehrerbildungsanſtalten. 7. Auflage, neu bearbeitet nach dem Lehrplane vom 1. Juli 1901 im Verein mit F. Panten. VIII und 504 S. mit 347 Abbildungen ſowie 4 Tafeln u. einer Karte in Farbendruck. Breslau, F. Hirt. 4,50 ℳ.

Auch dieſe Tierkunde hat beſtändig an Umfang zugenommen, was aber ch mehr wert iſt, auch an innerer Gediegenheit und methodiſcher Durcharbei- ng. Die Syſtematik iſt in zweckentſprechenden Grenzen gehalten und dem utigen Standpunkt der Wiſſenſchaft tunlichſt angepaßt. Die Lebenserſcheinungen : Tiere ſind gut hervorgehoben und die einſeitige Beſchreibung der Naturkörper vermieden. Die Abſicht der Verfaſſer, dem Schüler nicht alles zu geben, ſon- n ihn zu eigener Beobachtung und ſelbſttätigem Denken anzuhalten, billigen r; trotzdem können wir einige Wünſche nicht unterdrücken. Hin und wieder unte z. B. der Definition der Ordnungen eine Faſſung gegeben werden, die ch mehr als jetzt die für einzelne Ordnungen gebräuchlichen Bezeichnungen recht- tigt oder auch kritiſch beleuchtet.

Wenn dem Federkleid der Vögel eine ausführliche Betrachtung gewidmet rd, dann ſollte nicht bloß erörtert werden, wiefern es als Wämeſchutz zu dienen mag, ſondern es müßte auch gezeigt werden, — das iſt das ſchwerer Ver- ndliche — wie das Fliegen vor ſich geht. Wird der Schüler bei dem Aus- ck, der Schildknorpel ſei nach unten mit dem Ringknorpel „verwachſen“, auf t Gedanken kommen, daß die unteren Hörner jenes Knorpels mit letzterem lenke bilden? — —

Nach unſerem Dafürhalten könnte dem Abſchnitt über Bau und Leben des nſchlichen Körpers etwas mehr Raum geſchenkt werden.

Dieſe Ausſtellungen hindern uns nicht, der tüchtigen Arbeit, die von dem erleger aufs beſte ausgeſtattet worden iſt, unſer Lob zu zollen.

19. **H. Harms, Vaterländiſche Erdkunde** mit Anhang: Deutſchlands Kolonien. Mit 188 Abbildungen im Text und 4 farbigen Kärt- chen. 7. verm. Auflage. 496 S. Braunſchweig 1906, H. Woller- mann. Geb. 5 ℳ.

Das Lehrbuch für vaterländiſche Erdkunde hat ſeit ſeinem erſten Erſcheinen im Jahre 1897 unabläſſig Verbeſſerungen erfahren, ſo daß es als ein vorzüg- liches Vorbereitungsbuch für den Lehrer bezeichnet werden darf. Der Forderung Ratzels, daß der Deutſche vor allem wiſſen ſolle, was er an ſeinem Lande hat, kommt Harms in ausgiebigerer Weiſe nach als Ratzel ſelbſt in ſeiner Heimatkunde von Deutſchland. Freilich hatte Harms bei ſeiner Arbeit den Lehrer im Auge. Ihm wollte er reichen Stoff in methodiſcher Bearbeitung liefern. Wir fürchten, daß er hierin des Guten faſt zuviel getan hat. Wir ſehen dabei ab von eingeſtreuten Notizen, die an ſich ganz intereſſant ſind, aber zuweilen recht wenig zur Löſung der geſtellten Aufgabe paſſen wollen. Übrigens finden wir manche Notizen der höheren Auflagen beſeitigt. Und das iſt gut. Anzuerkennen iſt ferner, daß Verf. das geologiſche, phyſiſche, maleriſche und wirtſchaftliche Moment gleichmäßig zu behandeln bemüht iſt. Die Kulturgeographie hat eine beſonders ſorgfältige Bearbeitung erfahren. Nicht minder die deutſchen Kolonien. Die vielen guten Abbildungen (84 mehr als in der 5. Auflage), die trefflichen Kartenſkizzen, die ſtatiſtigen graphiſchen Darſtellungen: alles dies wird ſich dem Lehrer, der es zu gebrauchen verſteht, als ſehr nützlich erweiſen. So ſei denn dem trefflichen Buche in ſeinem ſiebenten Gange ein Glückauf! zugerufen. R. G.

20. **Hans Kraemer, Der Mensch und die Erde.** Die Entstehung, Gewinnung und Verwertung der Schätze der Erde als Grundlage der Kultur. Mit ca. 4000 Illustrationen, zahlreichen Extrabeigaben in neuerem System der Darstellung. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong & Co. Jede Lieferung 60 Pf.

Wir haben in den letzten Jahrgängen des Prakt. Schulm. wiederholt auf das großartige Werk „Weltall und Menschheit" hinweisen dürfen, auf jenes reich illustrierte Prachtwerk, das den unablässigen Kampf des Menschen mit den Naturgewalten und die mit ihm gleichen Schritt haltende Kulturentwicklung schildert. Nun läßt derselbe Herausgeber ein neues naturwissenschaftliches Monumentalwerk erscheinen, in dem die Erde und ihre Schätze im Dienste der Menschheit in gleich volkstümlicher Weise vor Augen geführt werden sollen. In 10 Bänden — das ist wohl der doppelte Umfang von „Weltall und Menschheit" — sollen alle die Beziehungen des Menschen zur Erde und ihren Produkten klargelegt werden, des Menschen Herrschergewalt über Feuer und Wasser, über Tiere und Pflanzen, sein rastloses Bemühen und erfolgreiches Können in bezug auf Gewinnung und Verwertung der Erdschätze. Welches der Inhalt des Gesamtwerkes sein soll, wurde schon im ersten Heft allegorisch dargestellt durch die farbige Reproduktion eines Frieses „Triumph der Arbeit" von Prof. E. Doepler, eine reizvolle bildliche Darstellung (von etwa 1,5 m Länge), die der Lehrer in verschiedener Weise unterrichtlich verwerten kann. Was geleistet werden soll, ist in der Tat eine Riesenaufgabe; aber dem umsichtigen Verfasser wird sie gelingen, da er sich einen großen Stab trefflichster Mitarbeiter gesichert hat, Dozenten an Universitäten, Lehrer an technischen und landwirtschaftlichen Hochschulen, an Forstakademien, Vorsteher von Instituten für Meereskunde, historischen, geologischen, zoologischen Museen usw. —

Man staunt ebenso über die Findigkeit, mit der der Bilderschatz herbeigeschafft wird, als über die Sorgfalt, die der Verlag dem illustrativen Teil des Werks zuwendet. Aber das ist ja nicht die Hauptsache — manches Bild würden wir trotz seiner malerischen Wirkung allenfalls entbehren können — die Hauptsache bleibt doch die Darstellung im Wort, und diese darf man, soweit wir bis jetzt urteilen können, als mustergültig bezeichnen; denn wissenschaftliche Gründlichkeit hat sich in das Gewand einer wahrhaft volkstümlichen Sprache gehüllt. Was die Bilder anbetrifft so möchten wir den Lehrer besonders auf eine der Klappbeilagen hinweisen, auf die bildliche Übersicht über die komplizierten Einrichtungen einer modernen Bierbrauerei; sie ist geeignet, den Dienst ins Licht zu stellen, den farbige Darstellungen auch technischen Belehrungen zu leisten vermögen.

Das Werk hebt an mit einer feinen Arbeit J. Hart's über Tierkultus und Tierfabel. Prof. Matschie am Königl. Zoolog. Institut zu Berlin schreibt von der 4. Lieferung ab über die Verbreitung der Säugetiere. Instruktive Karten dienen zur Erläuterung dieser an Aufschlüssen reichen Abhandlung. Mit der 7. Lieferung beginnt eine Betrachtung der Haustiere als menschlicher Kulturerwerb von Prof. Dollar-Zürich, ein Gegenstand, der den Volkswirtschaftler nicht nur, sondern jeden Gebildeten interessieren wird. Den Jagdfreunden stellt in Bild und Wort Prof. Schwappach die Entwicklung der Jagd dar. In 16 Heften eine reiche Belehrung und fürs Auge ein großer Genuß!

21. **H. Josephson, Paul Gerhardt.** Leipzig 1907, Sächsischer Volksschriftenverlag. 0,50 *M.*, 25 Stück 10 *M.*, 100 Stück 35 *M.*

Ein allerliebstes Büchel, innen und außen, das in geschickter Weise Paul Gerhardts Kampfes- und Stilleben darstellt und in einem zweiten Teile von seinen Liedern handelt, indem deren Eigenart, ihre Tonsetzer und an gut gewählten Beispielen ihr Segensgang geschildert wird. Schulen, Jugendvereinigungen sehr zu empfehlen.

Der Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

56. Band. — 3. Heft.

Der deutsche Aufsatz.

ne Beurteilung der neueren Bestrebungen in bezug auf die Übungen im schriftlichen Ausdruck.

Von Felix Benner-Halle a. S.
Franckesche Stiftungen.

Literatur.

Selbständige Schriften: Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht. — Schießl, Die stilistische Entwicklungstheorie. — Lüttge, Der stilistische Anschauungsunterricht I. — Rudolph, Deutschunterricht I, II, III. — Göhl, 60 Volksschulaufsätze I, II. — H. Schiller, Der Aufsatz in der Muttersprache. — Lindner, Die Aufsatzübungen auf Grundlage des deutschen Normalstücks. — Rasche, Der deutsche Aufsatz. — Herrmann, Deutsche Aufsätze I. — Seyfert, Der Aufsatz im Lichte der Lehrplanidee. — Sachse, Zum Aufsatzschreiben. — Anthes, Der papierne Drache. — Ziemann, Der Aufsatzstoff in der Volksschule. — Wohlrabe, Die Stellung des Aufsatzes im Gesamtunterricht. — Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen. — Laube, Rud. Hildebrand und seine Schule. — Dietel und Göhler, Aufsatzstoffe für die Volksschule. — Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. — Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. — Rude, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts I.

Aufsätze: Klewe, Gegen den Aufsatzunterricht. — Terbrüggen, Die Formulierung des Themas, eine Klippe beim Aufsatzunterricht. — Gansberg, Wörter, die lebendig wurden.

I.

Den Reformbestrebungen der Gegenwart auf dem Gebiete des nterrichts und der Erziehung liegt der Gedanke zugrunde: Die chule soll dem Leben dienen. Zwar ist dieser Grundsatz nicht neu, llein das Leben hat den Beweis dafür erbracht, daß das früher übte Unterrichtsverfahren seiner Aufgabe keineswegs genügt hat. s kommt eben heute nicht mehr auf die Übermittelung und neignung materiellen Wissens an sich an, sondern auf Stärkung d Hebung der geistigen Kraft durch das Wissen. Am längsten

aber ist die konsequente Rücksichtnahme auf diesen Zweck im Deutschunterrichte versäumt worden und ganz besonders in den Übungen für den schriftlichen Ausdruck. Das Festhalten am rein Äußerlichen und die übermäßige Wertschätzung der Form, die damit im Zusammenhange steht, haben hier großen Schaden angerichtet. Als Beweis dafür bedarf es nur der Anführung eines Beispiels, von dem ohne Bedenken behauptet werden kann, daß es typisch ist. Die hallischen Handwerksmeister beschwerten sich vor einigen Jahren öffentlich darüber, daß die Lehrlinge nicht imstande seien, selbständig ein Schriftstück anzufertigen. Woher kommt diese Unfähigkeit der jungen Leute, den Anforderungen des praktischen Lebens gerecht werden zu können? Täuschen wir uns nicht über die wahren Ursachen. Wohl darf zugegeben werden, daß allerlei Nebenumstände die Leistungen unserer Schüler beeinträchtigen, allein die Hauptursache des oben bezeichneten Mangels ist zweifellos eine falsche Theorie und die verfehlte Praxis unseres Aufsatzunterrichts. Soll es besser werden, dann ist unbedingt notwendig, daß mit den Gepflogenheiten gebrochen wird, die bis in unsere Zeit hinein die Übungen im schriftlichen Ausdrucke beherrscht haben. Erfreulicherweise hat denn auch in den letzten Jahren eine gesunde Reformbewegung auf dem Gebiete des Deutschunterrichts eingesetzt, die eine gänzliche Neugestaltung anstrebt. Die Wissenschaft hat ihr schon vor vier Jahrzehnten die Richtung gewiesen. „Solange man in der Sprachwissenschaft einen Tyrannen erblickte, der den Sprachgebrauch streng zu beaufsichtigen habe, konnte der Sprachunterricht auch nicht viel mehr sein als ein Einprägen und Einüben von Regeln." Diese mehr äußerliche Auffassung von der Bedeutung der Sprachwissenschaft ist maßgebend gewesen bis in die zweite Hälfte des verflossenen Jahrhunderts. Seit dieser Zeit jedoch hat die Sprachwissenschaft unter Führung des hervorragenden Germanisten Rudolf Hildebrand neue Bahnen eingeschlagen. Hildebrand veröffentlichte im Jahre 1867 das grundlegende Werk: „Vom deutschen Sprachunterrichte" und gab damit zugleich die Richtlinien für eine Reform des gesamten Deutschunterrichts vornehmlich auch der Übungen im schriftlichen Ausdruck. „Er wurde zum Pestalozzi des Sprachunterrichts, indem er das Anschauungsprinzip auch auf dieses Gebiet überführte." Linde kennzeichnet seine Bedeutung in der „Persönlichkeitspädagogik" mit den Worten: Hildebrand hat den deutschen Sprachunterricht erlöst aus den Fesseln des hohlen Formalismus und trockenen Mechanismus, der die Seele kalt läßt und leer, er hat verstanden, den vollen Strom der Wirklichkeit herüberzuleiten in das mumienhaft vertrocknete Schulfach, das sich deutscher Sprachunterricht nannte, und hat auch hier Anschauung und Empfindung, Sinnlichkeit und Lebensfrische zu Angelpunkten der Unterrichtstätigkeit zu machen gewußt." Seiner Anregung ist

hauptsächlich zu danken, daß man sich neuerdings bestrebt, den eutschunterricht an seinem Teile mitwirken zu lassen zur Erichung des Bildungszieles, welches die Pädagogik der Gegenwart ıfgestellt hat. Dieses Ziel ist die Läuterung und Stärkung der igenart, die Entwicklung des Einzelnen zur Persönlichkeit. Für ie Verwirklichung des Bildungsideales besitzt aber der Aufsatzıterricht die größte Bedeutung, und es ist vielleicht der sicherste)eweis einer Vertiefung der pädagogischen Anschauungen und)rundsätze, „die in den letzten Jahrzehnten sich geltend gemacht at, daß mehr und mehr die große Wichtigkeit des deutschen Aufıtzes erkannt wird, und daß besonders in neuester Zeit fort und ort Vorschläge für seine Behandlung gemacht werden." Ihre Burzel findet die neue Richtung in Rudolf Hildebrands oben geanntem Werke. Wie sehr er die Reformbewegung beeinflußt hat, essen wird man sich so recht bewußt beim Studium der zahlreichen Schriften, die für eine Neugestaltung der Übungen im schriftlichen lusdruck eintreten. Kaum eine Seite ist zu finden, in der nicht ı irgendeiner Form Wahrheiten und Forderungen angeführt sind, ie Hildebrand bereits ausgesprochen hat. Freilich sind die Aufıssungen der Gedanken des Meisters verschieden, und der Ausgungen sind so viel, als Bücher darüber geschrieben worden sind. Wenn aber irgendwo, so gilt hier das Wort: „Für die Schule ist as Beste gerade gut genug." Deshalb muß der Lehrer sorgfältig uswählen und darf nur die Grundsätze sich aneignen, die praksch wirklich durchführbar sind. Ihm für die rechte Auswahl ein Wegweiser zu sein, ist der Zweck der vorliegenden Arbeit, welche ie wichtigsten neueren Bestrebungen in bezug auf die Übungen n schriftlichen Ausdruck einer Beurteilung unterzieht.

In der Gegenwart ringt sich die Ansicht immer mehr zur errschaft durch, „daß nur der wahrhaft gebildet ist, der in jeder eziehung selbständig verfährt, die eigene Kraft gebraucht und as Leben aus sich selbst gestaltet, der aus sich selbst heraus denkt, ihlt, will und handelt." Dieser Meinung trägt die Gesamtpädagogik nserer Zeit dadurch Rechnung, daß sie dem Unterrichte und der rziehung die Aufgabe gestellt hat, die Persönlichkeit zu entwickeln, h. die Eigenart des Individuums zu läutern und zur Selbndigkeit zu führen. Diese Forderung ist eine aus der historischen ntwicklung unserer Daseinsverhältnisse sich ergebende Notwendigit. Denn nachdem die große französische Revolution gegenüber r mittelalterlichen Gebundenheit die Freiheit des Einzelnschen proklamiert hatte, ist es die Aufgabe des 19. Jahrhunderts wesen, die freigewordenen Kräfte des Individuums zu entfalten, d die Gegenwart geht nun einen Schritt weiter, indem sie die errschaft der Persönlichkeit fordert. Das Leben verlangt, wie in der Pädagogik geläufiger Ausdruck sagt, Individualitäten,

und jeder, der die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse unserer Zeit auch nur einigermaßen beobachtet hat, jeder, der selbst im Daseinskampfe steht, weiß, daß unsere Zeit in allen Berufen, in allen Lagen ganzer Menschen bedarf, daß sie Persönlichkeiten braucht. Ist die Zielforderung für Unterricht und Erziehung aber berechtigt, so ist es Pflicht der Schule, ihre Verwirklichung mit allen Mitteln anzustreben. Dazu muß jedes Fach an seinem Teile mitwirken, und nach dem Maße, in dem es geeignet ist, den Schüler zum Ziele zu führen, bestimmt sich sein Sonderziel, seine Aufgabe und seine Stellung im Gesamtunterrichte. Daß aber gerade der Aufsatz in hervorragendem Maße dazu dienen kann, die Eigenart der Schülerseele zu wecken und zu fördern, erkannte mit klarem Blicke schon Hildebrand. Aus diesem Grunde stellte er mit Recht das allgemeine Ziel für ihn zum Sonderziele auf und forderte, daß aus den Aufsatzübungen „der eigene Mensch" erwachsen müsse. Diese Forderung wird unter den Neuerern besonders von Sachse vertreten. Ihm gelten die Aufsätze nicht mehr als reine Übungen sprachlicher Formen, sondern er erblickt in ihnen das geeignetste Mittel, den kindlichen Geist zum Bewußtsein und zum Ausdruck seiner selbst zu bringen. Ähnlich äußert sich der Provinzialschulrat Klewe in dem beachtenswerten Artikel: „Gegen den Aufsatzunterricht." Er kann in den Erzeugnissen der bisherigen Aufsatzfabrikation nichts anderes finden als „Puppengesichter, ohne Ausdruck, ohne individuelle Züge, ohne Leben. Es fehlt die Eigenart, die Persönlichkeit, und doch ist es geradezu eine Forderung des Unterrichtszweckes, die Eigenart zu pflegen." Selbst die der alten Schule noch am nächsten stehenden Methodiker, wie H. Schiller, teilen die Ansicht, „daß die Selbsttätigkeit der Schüler" im Aufsatzunterrichte das Wertvollste ist, und nur ein einziger unter den neueren Methodikern, der Mädchenschuldirektor Lindner in Detmold, erkennt die aufgestellte Hauptforderung nicht in ihrem ganzen Umfange an. Er behauptet zwar: „Im Hinblick auf das Bestreben der Zöglinge, der ihnen eigenen Welt zu leben, kommt es darauf an, daß der Erzieher das Vertrauen derselben ganz gewinnt, indem er ihre Eigenart nicht geradezu unterdrückt, sondern auf sie eingeht, um sie zu leiten und namentlich dem stark erregten Tätigkeitstriebe den erforderlichen Stoff darbietet." Aber es scheint beinahe, als habe er damit nur der herrschenden Meinung ein kleines Zugeständnis machen wollen; denn an anderer Stelle spricht er sich in entgegengesetztem Sinne aus. Er stützt sich dabei auf Hegel, der als Rektor des Gymnasiums zu Nürnberg (1808—1816) gefordert hat, „man solle von dem Schüler nicht schon Selbstgedachtes, sondern nur eine klare und geschmackvolle Reproduktion dessen verlangen, was im Kreise des Unterrichts vorkomme." Lindner meint: unreifen Menschen, wie Kindern bis zum 14. Lebensjahre,

man zu den Gedanken, welche sie darstellen sollen, erst ver-
n. Er hält es geradezu für gefährlich, „daß die Jugend aus
ihr so wohl anstehenden Naivität herausgetrieben und genötigt
, ihr Inneres zur Schau zu legen. Ein Kind, das diese Scheu
zu leicht überwindet und in der Darstellung seiner Gedanken
Empfindungen sich gefällt, hat schon einen Teil seiner Kind-
eit verloren." Dem ist jedoch entgegenzuhalten, was Goethe
: „Das Höchste, wozu der Mensch gelangen kann, ist das Be-
tsein eigener Gesinnungen und Gedanken, das Erkennen seiner
." Soll er aber dazu gelangen, dann ist selbstverständlich, daß
schon in der Schule Gelegenheit gegeben werden muß, seine
nart zu entwickeln und dem natürlichen Drange nach Mit-
ng zufolge auch Eigenes darzustellen; denn erst dadurch, daß
selbständige Eigenart in die Erscheinung tritt, sich äußert,
lt sie ihren wahren Wert, insofern, als sie neben dem Nutzen
das Individuum auch Bedeutung für die Gesamtheit gewinnt,
das ist nötig, weil der Mensch im Leben nicht nur Einzelwesen,
ern zugleich auch dienendes Glied eines Ganzen ist. Nicht für
Schule, sondern für das Leben lernen wir, nicht Schulbildung,
ern Menschenbildung ist der Zweck alles Unterrichts und aller
ehung. Das Leben der Gegenwart aber verlangt Menschen,
selbständig beurteilen, selbständig wollen, selbständig handeln
ien. Den allermeisten steht in den Wechselfällen des Daseins
treuer und erfahrener Ratgeber zur Seite, der einen unbedachten
ritt verhindern oder gar den besten Ausweg aus einer schwierigen
iation zeigen könnte, und täglich ruft die Wirklichkeit dem Ein-
en zu: Entscheide dich und handle! so, wie es dir nicht nur
die eigenen Interessen, sondern zugleich auch für das Wohl
Gesamtheit am besten erscheint. Wer da nicht aus sich selbst
us den rechten Entschluß zu finden und auszuführen weiß,
wird in den Wogen des Lebens untergehen wie ein Schifflein
: Steuer, ohne Halt. Darum muß die Zielforderung für den
imtunterricht und im besonderen für den Aufsatzunterricht
en: Entwickelung der Persönlichkeit.

Demnach kommt es im Aufsatzunterrichte zunächst darauf an, Eigenart des Einzelnen zu erhalten, zu veredeln und zu stärken. fortschreitende Entwicklung des Geistesinhalts aber bedingt zu-h auch eine Vervollkommnung der Sprache, denn die Sprache er organische Ausdruck des Geistesinhalts. Inhalt und Form ren zusammen. Deshalb sagt Rudolf Hildebrand zutreffend: s und das allein ist die wahre Aufgabe der Stilbildung: erst eigenen Inhalt der Schülerseele herauszulocken und daran die n zu bilden; jeder andere Weg hat etwas von dem Sprach-rrichte, den man Papageien gibt." Bisher waren die Übungen chriftlichen Ausdrucke nur Selbstzweck. Sie standen weder mit

den übrigen Unterrichtsfächern noch mit dem Leben des Schülers in engem Zusammenhange, sondern wurden isoliert betrieben. Infolgedessen stellten sie sich als reine Schablonenarbeiten dar, „deren Gang, ja deren einzelne Sätze vielfach durch Stichwörter fixiert wurden." Sie waren einerseits nichts weiter als bloße Reproduktionen der angeeigneten Wissensstoffe und galten andrerseits als Anwendung der gelernten Sprachregeln. Aus diesen Gründen versagte die übliche Praxis denn auch völlig bei der Entwickelung der Kräfte des Schülers zur Selbständigkeit. Soll der Aufsatzunterricht aber die soeben gekennzeichneten Mängel vermeiden, so ist notwendig, daß neue Bahnen eingeschlagen werden. Welche Wege möglich sind, das zeigt die klare Erfassung der Aufgabe dieses Unterrichtszweiges. Um zweierlei handelt es sich: um den Gedankenkreis des Schülers, sein geistiges Leben und um dessen Äußerung, oder anders gesagt: um Stoff und Form, und zwar muß der Stoff das Primäre sein. Damit hat Hildebrand das Verhältnis zwischen Stoff und Form für die Übungen im schriftlichen Ausdrucke fest bestimmt. Er äußert sich auch noch an anderer Stelle darüber: „Für die deutschen Aufsätze sollte der Lehrer alles anwenden, um jenen abstrakten Stil zu entfernen, der niemand unnatürlicher ansteht als der Jugend. Also zunächst mit der Wahl des Stoffes den Anlaß dazu möglichst abschneiden." Hildebrands Meinung läßt sich demnach in die Forderung zusammenfassen: Das Schwergewicht muß auf den Stoff gelegt werden.

Der Form gebührt nur eine dienende Stellung. „Die Formen, die gesprochenen und geschriebenen Worte und Sätze sind eben nur Zeichen und als solche die Träger oder Gefäße eines inneren Materials: der Vorstellungen und Gedanken. Dieses Material ist aber nicht etwa ein Produkt der Sprache, sondern stammt aus allen Erkenntnisgebieten. So empfängt die Sprache ihr inneres Licht von den Sachen und leuchtet wiederum mit ihrem Formenlicht in alle Sachgebiete hinein." Aus dieser Erwägung heraus erkennen auch die meisten neueren Methodiker an, daß der Aufsatzunterricht im wesentlichen eine Stofffrage sei. Gleichwohl scheiden sich an diesem Punkte die Geister.

Ernst Lüttge gibt zu: „Jede Bereicherung des Vorstellungsschatzes, jede Stärkung des Denkvermögens, jede Verfeinerung und Vertiefung des Empfindens und jede Kräftigung des Wollens bedeutet einen stilistischen Gewinn. Mit Recht wird darum gefordert, daß die Verbesserung der Sprache vom Gedanken ausgehen müsse." Aber er meint, die Bereicherung und Ausgestaltung des Gedankenkreises *allein* genüge nicht, um zum richtigen Verständnis und sicheren Gebrauch der Muttersprache zu gelangen; denn der Gedankenausdruck habe auch eine äußere materielle Seite, die ebenso der Ausbildung und Pflege bedürfe wie der Inhalt. Deshalb ver-

ıngt er ausdrücklich einen planmäßigen Stilunterricht. Viel schärfer
och als Lüttge vertritt Max Schießl in dem Buche: „Die stilistische
:ntwicklungstheorie" die Forderung einer besonderen Stilbildung.
:r verlangt sogar einen gesonderten selbständigen Stilunterricht.
)en Hauptgrund für den geringen Erfolg des deutschen Aufsatzes
eht er nicht, wie Kehr, in der Isolierung, sondern einzig in dem
nmethodischen dilettantischen Betrieb. „Sollen im Deutschen bessere
leſultate erzielt werden, dann muß fortan der Schwerpunkt des
stilunterrichts in die methodische Unterweisung in der Kompo-
tionslehre verlegt werden." Die Kinder müssen geschult werden
n „stilistischen Stilisieren"; damit sie aber in diese Kunst einge-
ihrt werden können, ist es notwendig, „daß der Stilunterricht selb-
ändig in eigenen Stilstunden gegeben werde." Lüttge will da-
:gen den planmäßigen stilistischen Anschauungsunterricht vor-
iegend im Anschluß an den Deutschunterricht betrieben wissen.
)aß in den Forderungen beider aber sich eine Überschätzung der
:orm ausspricht, ergeben die weiteren Konsequenzen. Schießl fordert
usdrücklich für die Aufsatzübungen einen Stufengang nach Stil-
attungen, und Lüttge vertritt offenbar denselben Standpunkt, indem
r die herkömmliche Praxis mit „ihren Nacherzählungen, Beschrei-
)ungen und Schilderungen ohne Wahl und Plan" verurteilt. Dazu
jagt Wohlrabe treffend: „Erzählung, Beschreibung und abhandeln-
des Darstellen kehren wechselnd tagtäglich im mündlichen Gedanken-
ausdrucke jeder Unterrichtsstufe wieder, so daß es der die münd-
liche Rede nur fixierenden schriftlichen Darstellung unnötige und
hemmende Schranken errichten heißt, wenn man für sie ein natür-
liches Nebeneinander in ein künstliches Nacheinander verwandelt."
Schießl geht aber nun noch einen Schritt weiter und führt unter
den Grundsätzen für die Stoffauswahl an: „Der Stoff muß in
den methodischen Stufengang passen." Damit wird jedoch der Stoff
der Form zuliebe in eine Zwangsjacke gesteckt, und demgemäß muß
sich auch die Aufgabe der Übungen im schriftlichen Ausdruck in
eine Richtung verschieben, die mit Rücksicht auf das Ziel als verkehrt
bezeichnet werden muß. Für Schießl wird der Aufsatzunterricht
lediglich zur „Stilfrage", und Lüttge betrachtet den an das Muster-
stück sich anschließenden Aufsatz als das Gesamtergebnis „der Stil-
und Aufsatzübung im weitesten Sinne, d. h. nicht bloß des münd-
lichen Gedankenausdrucks, sondern auch der orthographischen und
grammatischen Belehrungen und Übungen". In Konsequenz seiner
Anschauung definiert denn Schießl auch: „Der Stilunterricht ist
ein Unterricht in der Kunst des stilistischen Darstellens." Aber ab-
gesehen davon, daß es im Aufsatzunterrichte gar nicht darauf an-
kommen kann, Stilkünstler zu bilden, ist ein besonderer selbständiger
oder angelehnter Stilunterricht auch deshalb überflüssig, weil die
Elemente des Stils: sprachlicher Ausdruck, Satzbau, Gedankenfolge

und Satzverbindung im gesamten übrigen Unterrichte mit den Schülern geübt werden. Ebenso verhält es sich mit Grammatik und Orthographie. Der Aufsatz als solcher hat streng genommen mit grammatischen und orthographischen Belehrungen und Übungen überhaupt nichts zu tun, zum mindesten darf er nicht von ihnen abhängig gemacht werden. Sie stehen zwar als Zweige des Deutschunterrichts im Dienste der Übungen im schriftlichen Ausdruck, sind aber nur in gesonderten Unterrichtsstunden angebracht, und ihre Stoffe können allenfalls aus den angefertigten Aufsätzen hergeleitet werden. Wohlrabe trifft offenbar auch hier das Richtige, wenn er sagt: „Die Sprachlehre wird zweckmäßig zum Aufsatz in enge Beziehung zu stellen sein und zwar so, daß sich die grammatischen Belehrungen, sowie die Übungen der Orthographie und Interpunktion an den Aufsatz anlehnen — nicht umgekehrt." Gegen einen besonderen Stilunterricht wendet sich auch der Provinzialschulrat Klewe. Er hält es für unnötig, die Kinder im Aufsatzunterrichte in einer Art Theorie der Logik und Stilistik zu unterweisen. „Die wenigen allgemeinen Grundsätze der Logik und Stilistik, welche den Kindern zu kennen von Nutzen ist, können ganz gelegentlich von Fall zu Fall besprochen werden; jeder Versuch einer systematischen Behandlung aber wäre vom Übel." In der Gewinnung dieser Stilregeln sehen die Anhänger des Stilunterrichts aber gerade dessen letztes Ziel. Es muß nun allerdings zugegeben werden, daß die Kenntnis der einfachsten und unentbehrlichsten Stilregeln für die Übungen im schriftlichen Ausdruck durchaus nötig ist. Allein es bedarf zu ihrem Verständnis und zur Aneignung nicht erst eines besonderen systematischen Stilunterrichts. Sie können gewonnen werden in allen Unterrichtsfächern, bei Behandlung geeigneter Stoffe, bei der zusammenhängenden mündlichen Gedankendarstellung und im Anschluß an die Aufsatzübungen; denn ehe allgemeine Gedanken abgezogen werden können, muß schon Tatsächliches genug vorhanden sein.

Diese Meinung bringt auch Hildebrand zum Ausdruck in den Worten: „Ich meine nicht, daß man den Schülern gar nicht Grundgedanken und Grundsätze mitteilen dürfe .... aber solche Mitteilung tut die gewollte Wirkung nur, wenn sie bei günstiger Gelegenheit geschieht, nämlich dann, wenn im Lehrgange schon genug Tatsächliches vorgelegt ist, daß die allgemeinen Gedanken in der Schülerseele nun selbst schon keimen." Noch ein naheliegender Einwand gegen die hier verteidigte Auffassung muß zurückgewiesen werden. Man könnte behaupten, wenn das Kind nicht systematisch vorbereitet und gefördert würde, dann „bliebe es ewig in seiner kindlichen Ausdrucksform stecken." Richtig ist, daß der Volksschüler in vielen Fällen nur die Sprache des Umgangs, das Deutsch der Straße mit zur Schule bringt. „Die Umgangssprache aber ist

hläſſig in der Ausſprache, in der Wahl der Worte, in der Gramtik, im Satzbau, unvollſtändig und ungenau im Gedankenausıcke. Sie kann ſo ſein, weil ihr zahlreiche Hilfsmittel für die ittteilung zu Gebote ſtehen. Dieſe Umgangsſprache kann aber möglich Aufſatzſprache werden. Allein, dazu iſt ſie auch keinesgs beſtimmt. Die Kinder dürfen dieſe Sprache ja gar nicht Unterrichte gebrauchen. In der Schule wird vielmehr dieſelbe ne Schriftſprache geſprochen, die im Aufſatze angewandt werden l, und weil die Kinder dieſe Sprache im mündlichen Unterrichte ırauchen lernen, darum iſt es nicht nötig, ſie erſt im methodiſchen ilunterrichte darin zu unterweiſen." Dazu kommt noch, daß die offquellen „ganz von ſelbſt den Kindern eine Fülle neuer Ausıcksmöglichkeiten zuführen, eine Unmenge von ruhenden Bil:n und bewegten Vorgängen, die es als Symbole ſeiner Gedanken :werten kann." Zugleich fördert die Lektüre von Leſeſtücken und dichten die Gewandtheit in der ſprachlichen Zuſammenſetzung r gewonnenen Eindrücke, und ſchließlich iſt auch der vorbildliche nfluß des täglich redenden Lehrers für die Erweiterung des prachſchatzes von nicht zu unterſchätzender Bedeutung.

Aus all den angeführten Gründen iſt die beſondere ſtiliſtiſche orbereitung zu verwerfen und zwar

1. der geſonderte ſelbſtändige Stilunterricht,
2. der ſyſtematiſche angelehnte Stilunterricht.

Die Anhänger eines beſonderen Stilunterrichts gehen eben on einer ganz falſchen Vorausſetzung aus, und darin liegt der ſrundfehler der ganzen Richtung. Zunächſt lag der Hauptgrund ür die Mißerfolge des Aufſatzunterrichts durchaus nicht, wie ſchießl meint, im Mangel eines methodiſchen, ſyſtematiſchen Stilnterrichts, ſondern neben der Iſolierung einzig darin, daß die inder zu viel und zu lange gegängelt wurden, und daß ihnen n fertiger Stoff in fertiger Form aufgenötigt wurde. Die Anrtigung des Aufſatzes war lediglich eine Gedächtnisarbeit der inder, und die beſten Arbeiten lieferten natürlich diejenigen, die f Grund ihrer Veranlagung imſtande waren, die ihnen vorgechten und unter „Anleitung" des Lehrers in der gewünſchten ırm bereits ausgeſprochenen Gedanken faſt wortgetreu wiedergeben. Auf das eigene Denken und Fühlen der Schüler aber, ſ ihre Phantaſie und ihr Urteil nahm der Aufſatzunterricht gar ne Rückſicht. Leider wird's in vielen Fällen auch heute noch gemacht, und es wird dabei viel Zeit und Arbeitskraft vergeudet, einer beſſeren Verwendung würdig wären. Ziemann ſagt mit cht: „Der deutſche Aufſatz ſcheint zu methodiſch behandelt zu rden."

Wenn nun ferner Schießl fordert: „Das Schwergewicht im ſſatzunterricht muß auf den Stil gelegt werden, und wenn Lüttge

behauptet, die wichtigste Aufgabe der Übungen im schriftlichen Ausdruck liege darin, den Stil zu bilden, so muß doch zunächst erst gefragt werden, welcher Stil damit gemeint ist. Darauf antwortet Schießl: „Die Schule muß den Volksschüler befähigen, den einfachsten praktischen Fall stilistisch zu behandeln, und zwar müssen die Schüler angeleitet werden, nach derselben Methode zu komponieren, nach der der Praktiker im Leben komponiert.“ Der erste Teil dieser Antwort ist richtig, und es könnte vielleicht sogar zu seiner Klarstellung vor dem Wörtchen „stilistisch“ noch die Bestimmung „selbständig“ eingefügt werden. Dagegen bedarf der zweite Satz noch näherer Erörterung. „Die überwiegende Mehrzahl unserer Schüler wird einst in einem Berufe stehen, der ihnen weder Veranlassung noch Muße gibt, die Feder zur Darstellung zusammenhängender Denkresultate oder wissenschaftlicher Forschungsergebnisse zu gebrauchen; vielmehr wird es sich bei ihnen nur darum handeln, daß sie in Fällen, wo infolge räumlicher Entfernung oder aus anderen Umständen der mündliche Verkehr nicht ausreicht, den schriftlichen an seine Stelle zu setzen vermögen.“ Der einfachste praktische Fall ist also das Briefschreiben! Aber jeder dieser Fälle tritt, wie Schießl selbst zugeben muß, „als eine Individualität“ auf, und muß dementsprechend auch individuell aufgefaßt und behandelt werden. Ein Geburtstagsglückwunsch darf z. B. nicht in demselben Tone gehalten sein wie ein Beileidsschreiben, sonst wird der Stil geschäftsmäßig, und der Brief ist nicht das, was er sein soll: nämlich eine Äußerung wirklicher Gedanken und Gefühle, sondern eine in gedrechselte Worte gefaßte Phrase, und ein solcher Brief wird fast in allen Fällen ohne jeden Eindruck auf den Empfänger bleiben. Man denke sich bloß einmal Briefe zwischen Angehörigen in dem heute vielfach beliebten sogenannten „kaufmännischen“ Stile geschrieben, und es wird sofort einleuchten, daß eine „Methode des Stils“ eher zum Schaden als zum Vorteil gereicht. Aber fragen wir den „Praktiker im Leben“ doch einmal selbst nach der „Methode“, nach welcher er seine Briefe komponiert. Er wird die Antwort schuldig bleiben, denn er verfährt überhaupt nach keiner Methode, nach keinem System, wenn man nicht gerade die paar einfachen Stilregeln, die er anwendet, als solche bezeichnen will. Ja, er kann und darf gar nicht nach einer Methode komponieren, weil jeder Stoff eine individuelle Auffassung und Behandlung verlangt. Die Methode aber zwingt zur Schablonisierung. Demnach kann von einem Normalstil, den man einfach „d e n Stil“ nennen könnte, und zu dessen Beherrschung der Schüler herangebildet werden müßte, gar keine Rede sein. Einen solchen Stil gibt es nicht. Wir verstehen unter „Stil“ heute eben nicht mehr eine Gesamtheit von Formen und Normen oder anders gesagt ein einheitliches Schema, das für alle Zeiten und für alle

Fälle festgelegt ist, und an dessen Vorschriften wir uns infolgedessen zu binden hätten, sondern uns bedeutet der Begriff Stil die vollkommene Übereinstimmung zwischen Inhalt und Form. Es ist nötig, das hier erst klar zu legen, weil die Auffassung, daß der Stil eine Art System sei, früher ganz allgemein war. In diesem Sinne sprach man zum Beispiel in der Baukunst von einem romanischen oder vom gotischen Stil. Die Auffassung des Begriffes hat sich aber gewandelt, und von dem gegenwärtigen Standpunkte aus ist auch Lüttges Meinung zu beurteilen, daß der Stil „in der Redeweise der Gebildeten als etwas Fertiges gegeben sei." Gerade in dieser Annahme liegt meines Erachtens der Kardinalfehler der ganzen Richtung, die in der Aufsatzfrage vornehmlich eine Stilfrage sieht. Naturgemäß ergeben sich daraus Folgerungen, die mit der Grundanschauung stehen und fallen. So sagt Lüttge: „Käme es bloß auf den Stoff, auf den Klarheitsgrad des Inhaltes an, so müßte die Redeweise des Ungebildeten und des Kindes, wenn sie genau wissen, was sie sagen wollen, ebenso vollkommen sein wie die des Gebildeten. Dies ist aber nicht der Fall." Danach vertritt Lüttge offenbar die Ansicht, daß der Stil das Kennzeichen und der Maßstab der Bildung wäre. Aber abgesehen davon, daß der Begriff „Bildung" sehr dehnbar ist, beweist das Leben auch tausendfach, daß Hohlköpfe und leere Herzen sehr wohl imstande sind, durch einen guten „Stil" über ihre Mängel hinwegzutäuschen. Außerdem jedoch ist die aufgestellte Behauptung noch in anderer Beziehung anfechtbar. Die Erfahrung lehrt, daß ein normales Kind, ja von einem gewissen Alter an schon das vorschulpflichtige Kind tatsächlich die Fähigkeit besitzt, sich genau so vollkommen auszudrücken wie der Erwachsene. Nur darf man die Vollkommenheit nicht etwa darin suchen wollen, daß es nun auch die gleichen sprachlichen Ausdrücke gebraucht, dieselbe Verbindung der Sätze, dieselbe logische Anordnung der Gedanken bringt wie der Gebildete. Die richtig verstandene Vollkommenheit besteht lediglich in der Übereinstimmung zwischen Inhalt und Form. Wenn das Kind also fähig ist, sich verständlich, angemessen in der Form und sprachrichtig auszudrücken, so spricht es eben vollkommen, genau so vollkommen wie der Gebildete, aber freilich es spricht seinen „eigenen Stil". Der aber ist es gerade, den die Übungen im sprachlichen Ausdruck entwickeln müssen. Unmöglich jedoch kann es die Aufgabe des Aufsatzunterrichts sein, die Ausdrucksweise des Kindes von vornherein planmäßig der Ausdrucksweise anzunähern, deren die Gattung „Gebildete" sich bedient und dadurch das Kind davon abzuhalten, daß es nur gar nicht etwa spreche und schreibe, wie es seiner Natur am besten zusagt. Der „Stil", den die Übungen im schriftlichen Ausdruck erstreben sollen, ist eben keineswegs schon als „etwas Fertiges gegeben". Vielmehr ist „die Sprache

ein Entwickelungsprodukt jedes einzelnen, und die Aufgabe des Aufsatzunterrichts besteht nur darin, diese Entwicklung in die richtigen Bahnen zu leiten." Selbstverständlich soll das Kind auch einmal wie ein Erwachsener, wie ein Gebildeter reden und schreiben lernen. „Darum braucht's aber noch nicht reden und schreiben zu lernen wie der Erwachsene, der Gebildete, sondern wie ein Gebildeter, der auf seine Weise groß geworden ist." Das meint auch Hildebrand, wenn er verlangt, daß aus dem rechten Stoffe der eigene Stil erwachsen müsse und der eigene Mensch. Aus alledem folgt aber, daß die systematische Stilbildung geradezu eine Verbildung ist und infolgedessen nicht zum Vorteil, sondern zum Nachteil ausschlagen muß. Darum ist sie abzulehnen.

Dasselbe gilt natürlich auch von einer besonderen Formvorbereitung für den Einzelaufsatz, die beispielsweise von Rasche gefordert wird. Doch davon wird des Näheren noch zu sprechen sein in dem Abschnitte über die Vorbereitung der Aufsätze. Hier aber mag doch wenigstens noch gezeigt werden, wie weit durch die Überschätzung der Form, die auch in dieser Forderung liegt, die Aufgabe des Aufsatzunterrichts verschoben wird. Lassen wir dazu H. Schiller das Wort, der ebenso wie Rasche eine sorgfältige Vorbereitung der Form für den einzelnen Aufsatz als höchst wichtig bezeichnet. Schiller präzisiert die Aufgabe der Übungen im schriftlichen Ausdruck dahin: „Im Aufsätzchen ist der in systematischem und wohlberechnetem Verfahren erweiterte buchsprachliche Wortschatz zu einigermaßen sicherer Anwendung zu bringen und die gebräuchlichsten Formen der Bei- und Unterordnung von kleinen Sätzchen geläufig zu machen." Nein, das ist die Aufgabe der Aufsatzübungen wahrlich nicht; denn dadurch wird wieder „das Innere" durch „ein Äußeres" bestimmt. Der Aufsatz ist keine grammatische Übung mehr wie in den Zeiten des didaktischen Materialismus, sondern er ist das geeignetste Mittel, die Schülerseele zur Äußerung zur freien Entfaltung ihrer Kräfte anzuregen. Weil sie die Gedanken des Schülers aber hemmt und in Fesseln zwingt, darum ist auch die stilistische Vorbereitung des Einzelaufsatzes abzuweisen. Überdies setzt die eingehende Vorbereitung der Form (des sprachlichen Ausdrucks, des Satzbaues, der Satzverbindung und der Gedankenfolge) notwendig voraus, daß der Aufsatz in fertigen Gedanken und in ihrer Aufeinanderfolge bereits festgelegt ist, und es liegt die Gefahr nahe, daß damit die sich anschließende schriftliche Übung zu einer reinen Gedächtnisprobe erniedrigt wird. Diese Gefahr suchen Rudolph und Göhl dadurch zu vermeiden, daß sie zwischen Musterstück und schriftliche Arbeit noch ein Sprachstück einschieben, das sich nur im „Gedankenkreise des Aufsatzes bewegt". Das Verfahren erinnert an die Taktik des Vogels Strauß; denn nun wird allerdings nicht dem Stoffe des einzuschreibenden Aufsatzes, sondern nur einem anderen, der dieselben oder

hnliche Gedanken zum Ausdruck bringt wie jener, Gewalt angean. Daß dadurch die Gefahr einer mündlichen Durcharbeitung des igentlichen Aufsatzes vollständig beseitigt wäre, kann füglich bezweifelt werden. Damit aber wird der wichtigste Zweck des Aufsatzunterrichts: die Selbständigkeit im freien schriftlichen Gedankenausdrucke in Frage gestellt. Zudem aber müssen doch neben den Aufsätzen, die sich an ein Musterstück anschließen, auch solche angefertigt werden, für deren besondere Formvorbereitung die Zusammenstellung eines Sprachstückes mit Rücksicht auf den Stoff nicht gut möglich ist, und schließlich muß hier auch noch auf die „freien Aufsätze" hingewiesen werden. Auch für deren Bearbeitung sind den Kindern natürlich Anhaltepunkte zu geben. Deshalb dient dem Zwecke der Formvorbereitung am besten die allgemeine Stilbildung durch den gesamten mündlichen Unterricht.

Eine solche allgemeine Grundlage für den Aufsatzunterricht strebt auch Seyfert als Ergebnis der Vorbereitung an, und insofern nimmt er unter den Anhängern der Formvorbereitung eine Sonderstellung ein.

Er wendet sich ausdrücklich gegen „die oft so langweilige Vorbereitung des einzelnen Aufsatzes" hauptsächlich mit Rücksicht auf die Form und faßt seine Ansichten über die vorbereitende Aufgabe der Unterstufe in drei Grundsätze zusammen:

1. Sie (die Unterstufe) hat durch Pflege einer sorgfältigen dialektfreien Aussprache und durch energische Bearbeitung des mündlichen Ausdrucks die allgemeine Grundlage für den schriftlichen Aufsatz zu schaffen.

2. Sie hat die Fertigkeit im Schönschreiben und die Sicherheit im Rechtschreiben als eine Hauptaufgabe zu betreiben und bis zu einem gewissen Abschluß zu bringen.

3. Sie hat die „gebundenen Aufsatzformen" zu gewinnen, niederzuschreiben, einzuprägen und mündlich und schriftlich anzuwenden.

Gegen die erste und zweite Forderung kann nichts eingewendet werden. Die dritte Forderung ist dagegen nicht haltbar. Seyfert nennt die „gebundene Aufsatzform" selbst ein „stilistisches Schema, das für eine ganze Gruppe von Sprachganzen paßt, eine Schablone." Er versucht ihre Anwendung auch zu begründen. Das Schema: „Wie ich eine Pflanze beschreibe" gibt die Form für eine Pflanzenbeschreibung. Sie folgt dem Auge und zwar naturgemäß (der Entwicklung der Pflanze nach) von unten nach oben. Wo bleibt aber da die Natur des Kindes, auf die doch alles ankommt? Sie darf doch unmöglich vernachlässigt werden. Vielmehr erdient sie, in erster Linie berücksichtigt zu werden, denn sonst leibt die Ausbildung der Individualität zur Selbständigkeit nur in schöner Wahn. Gerade im Interesse der Kindesnatur aber wird

man sehr oft genötigt sein, bei einer Pflanzenbeschreibung einen anderen Gang einzuschlagen, als den, welchen Seyfert in seinem Schema festgelegt hat. Nur beiläufig sei bemerkt, daß die neuere Methodik sich auch durchaus nicht für eine Beschreibung im Sinne Seyferts ausspricht. Gleichwohl betrachtet Seyfert das Schema „im Lichte" seiner Hauptforderung: „Alle schriftlichen Aufsätze sollen freie und selbständige Erzeugnisse des Kindes sein" als eine ganz vorzügliche Vorübung eben dieser selbständigen, freien Aufsätze. „Und damit", behauptet er, „ist ihre Berechtigung, ja ihre Notwendigkeit erwiesen." Nein, damit ist nichts erwiesen, denn die rein subjektive Meinung Seyferts kann noch keineswegs als Beweis für die Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit des Schemas als Vorbereitung angesehen werden. Vielmehr muß die Frage gestellt werden, die Seyfert selbst unmittelbar im Anschluß an seine Behauptung aufwirft: „Wie anders will man den Sinn der Kinder für Zusammenhang und Ordnung im Ausdruck wecken als an Stoffen, die geradezu zu diesen Eigenschaften zwingen?" Besitzt aber der Stoff diese „zwingende Kraft", dann ist eben die einengende Schablone nicht nur überflüssig, sondern schädlich. Man lasse die zwingende Kraft sich auswirken und beschränke sich nur darauf, sie in die richtigen Bahnen zu leiten, aber nicht an der Hand des Schemas. Diese Meinung entspringt nicht etwa „dem Gruseln vor dem Mechanischen", sondern lediglich der wohlbegründeten Absicht, alles systematische Mechanisieren zu verhüten, und dazu muß die Schablone zweifellos führen. Seyfert bezeichnet sie allerdings als etwas Logisch-Sprachliches. Wenn sie das aber ist, so ist immer noch nicht einzusehen, weshalb die Schablone als besondere Vorbereitung gelten soll und notwendig in den Sprachunterricht gehört. Falls ihre Verwendung überhaupt angängig wäre, müßte sie schon dem Sachunterricht zugewiesen werden. (Naturgeschichte: Wie ich eine Pflanze beschreibe; Heimatkunde: Wie ich einen Berg beschreibe.) Der Einwand Seyferts, daß damit der Zersplitterung Vorschub geleistet würde, ist nicht stichhaltig. Jeder Unterricht ist Sprachunterricht, und es beeinträchtigt den Sachunterricht in keiner Weise, wenn einem Bedürfnisse nach Aufdeckung logisch-sprachlicher Beziehungen stattgegeben wird. Es muß sogar verlangt werden, daß dies geschehe, wenn das Verständnis eines Stoffes dadurch erleichtert wird, und zwar kann und soll es geschehen, ohne daß dabei ein Schema herausspringt. Nur so ist es möglich, daß für die Stilbildung „in allen Unterrichtsstunden eine allgemeine Grundlage" geschaffen wird. Dadurch wird aber auch zugleich die Einheit gewahrt. Deshalb auch kann von einer Notwendigkeit der Aufstellung und Behandlung stilistischer Schemata („gebundener Aufsatzformen") im Sprachunterricht gar keine Rede sein, und es muß Seyferts eigenes Wort auf ihn selbst angewendet

:rden: „Wenn Ansichten und methodische Vorschriften, die jetzt :gemein gelten" — bezüglicherweise zur Geltung gebracht werden :len — „der Hauptforderung zuwiderlaufen oder sie doch ein=ränken wollen, so sind sie zu verwerfen oder zu modifizieren."

Als Zusammenfassung der vorangehenden Ausführungen er=bt sich demnach: weil eine besondere Vorbereitung der sprach=hen Ausdrucksform nicht nur nicht notwendig, sondern im In=:esse der geforderten Selbständigkeit sogar schädlich ist, so sind verwerfen:

1. der gesonderte selbständige Stilunterricht,
2. der angelehnte systematische Stilunterricht,
3. die besondere stilistische Vorbereitung des Einzelaufsatzes und mit zugleich die stilistische Vorbereitung am Sprachstück, endlich
4. auch eine allgemeine Vorbereitung der Form auf Grund listischer Schemata: der gebundenen Aufsatzformen.

Demgegenüber sind zu fordern:

1. eine allgemeine oder Gesamtvorbereitung der Form in allen nterrichtsstunden, die sich im wesentlichen auf Wahl des Aus=ucks, Satzbau, Gedankenfolge und Verbindung der Sätze zu er=:ecken hat,
2. Aneignung der technischen Schreibfertigkeit sowie Sicher=it in Orthographie und Grammatik, die im besonderen in den ein=lnen Zweigen des Deutschunterrichts angestrebt werden muß,
3. allgemeine Sätze: die Stilregeln. Sie haben den Zweck, is Stilgefühl zu stützen und zu leiten und werden aus geeig=:ten Stoffen des Gesamtunterrichts gewonnen. Die allgemeinen esichtspunkte, die durch sie aufgestellt werden, sind maßgebend :r jede zusammenhängende Darstellung in mündlicher und ge=;riebener Rede. Wenn sich aus der Individualität eines Stoffes :sondere Schwierigkeiten für die Form ergeben sollten, müssen ese bei der eingehenden sachlichen Behandlung in dem betreffenden nterrichtssache beseitigt werden. Stets muß der Stoff das Primäre in, die Form darf ihn niemals zurückdrängen.

II.

Die oben dargelegten Ansichten vertritt im wesentlichen auch : Richtung: Sachse, Klewe, Anthes, Wohlrabe, Ziemann. Für sind die Übungen im schriftlichen Ausdruck lediglich eine Stoff=ge. Ziemann sagt: „Die für den Erfolg des deutschen Auf=es . . . wichtigste Frage ist die nach dem Aufsatzstoffe," und er dert, es müsse auf den Stoff viel mehr Rücksicht genommen wer=t als bisher; denn „der Stoff ist für den Aufsatzunterricht, s dem Hungernden das nahrhafte Brot, dem Dürstenden das che Wasser." Wackernagel kleidet diesen Gedanken in die Worte: ei nur auf guten Stoff bedacht, das andere magst du lassen, der

schafft sich selber über Nacht die Kleider, die ihm passen." Zu der gleichen Ansicht bekennen sich auch die übrigen oben genannten Methodiker. In Prosa übertragen entspricht ihr wohl am besten nachstehende Fassung:

Der Stoff allein darf für die Aufsatzübungen maßgebend sein. Der sprachliche Ausdruck dagegen ist nur eine „Verkörperung eigener Beobachtungen und Gedanken und entwickelt sich in demselben Verhältnisse wie sein Inhalt." Die Form wächst aus dem Inhalte heraus: es ist der Geist, der sich den Körper baut. Diese Anschauung ist auch auf dem zweiten Kunsterziehungstage zum Ausdruck gekommen, und sie basiert nicht etwa, wie Rasche meint, auf einem unpraktischen Idealismus. Sie gründet sich vielmehr auf die reale Wirklichkeit und hat die Erfahrung für sich. Die Erfahrung lehrt aber, „daß die Kinder das, was sie mit ihren Sinnen erfaßt haben, sehr wohl in ihrer Weise wiedergeben können", und das Sprichwort, das sich ja als ein Niederschlag der Volkserfahrung darstellt, drückt diese Tatsache mit den Worten aus: Wes das Herz voll ist, des geht der Mund über. So behauptet auch Sachse auf Grund langjähriger Praxis: „Wenn das Kind etwas aus sich heraus zu schreiben weiß, so kann es auch etwas schreiben." Ebenso hat Anthes auf allen Stufen vielfache Versuche angestellt und daraus die Überzeugung gewonnen, daß Senecas Wort das Rechte trifft: „Ist der Geist der Sache Herr, so sind die Worte leicht." Die einzige Schwierigkeit, die Anthes entgegentrat, „war immer wieder die, daß die Kinder sich die Fähigkeit zur schriftlichen Darstellung ihrer Gedanken zunächst nicht zutrauten. Sobald ihnen aber erst Mut dazu gemacht worden war, dann schrieben sie mit einer wahren Begeisterung darauf los."

Auch ich habe, veranlaßt durch das Studium der einschlägigen Schriften, in allen Klassen (2.—8. Schuljahr) meiner Schule Aufsatzübungen angestellt. Mir kam es hauptsächlich darauf an, für die Beurteilung der neueren Bestrebungen in bezug auf die Übungen im schriftlichen Ausdruck durch einen eigenen Versuch einen sicheren Standpunkt zu gewinnen und namentlich auch über das Verhältnis zwischen Stoff und Form klar zu werden. Die Erörterungen dieser Frage durchziehen die Schriften der Neuerer wie ein roter Faden, und darum ist es unbedingt notwendig, zunächst erst hierüber Klarheit zu schaffen. Ich habe infolgedessen auf allen Stufen freie Themen zur Bearbeitung gestellt und in einigen Klassen daneben auch Aufgaben an vorher im Unterricht behandelte Stoffe angeschlossen. Bei Durchsicht der Aufsätze habe ich nun so viel Eigenart der Gedanken, so viel Selbständigkeit der Gestaltungskraft feststellen können, daß ich mich der Ansicht anschließe, die Kinder können mit Rücksicht auf jene Eigenschaften eher unter- als überschätzt werden. Gegen die stilistische Fassung der meisten Arbeiten

war wenig einzuwenden. Im besonderen habe ich die Beobachtung gemacht, daß die Darstellungen, in denen die Selbständigkeit der Gedanken am klarsten hervortrat, zugleich auch die größere Stilgewandtheit der Verfasser zeigten. Gerade dort aber, wo offensichtlich erborgte Gedanken dargestellt wurden, bewegte sich auch der Stil in den methodisch „angebildeten" knöchernen Formen, und die Wahl des Ausdrucks ließ zu wünschen übrig. Das gilt hauptsächlich von den Arbeiten der Oberstufe. Es muß bemerkt werden, daß derartige selbständige Aufsätze bisher nur in ganz geringer Zahl von den Schülern angefertigt worden waren. Der Versuch hat mich jedoch durch sein Ergebnis davon überzeugt, daß man im Interesse der Selbständigkeit besonders in den letzten Schuljahren den freien Aufsätzen einen breiteren Raum nicht nur gewähren kann, sondern sogar gewähren muß. Hauptbedingung bleibt dabei freilich immer, daß den Kindern nur die Bearbeitung solcher Stoffe zugemutet wird, in denen sie völlig heimisch sind.

Derartige Stoffe zu bearbeiten, ist aber auch für die Kinder der Unter- und Mittelstufe nicht zu schwer. Das beweisen die Tatsachen. Ich habe unter den mir aus den Klassen 6—3 gelieferten Aufsätzen im Vergleich zu den im planmäßigen Aufsatzunterricht vorbereiteten Darstellungen eine überraschend große Zahl guter Arbeiten feststellen können, darunter auch einige von solchen Schülern, die im übrigen durchaus keine Aufsatzhelden waren. Nun gebe ich ja gerne zu, daß jedes Urteil subjektiv ist, vor allem, wenn es sich um Begutachtung von Schülerarbeiten handelt. Allein das spricht noch nicht gegen die Richtigkeit meiner Behauptungen und könnte höchstens dazu Veranlassung geben, daß jeder Lehrer selbst einmal die Probe auf das Exempel ausführt. Für mich ist es gar nicht zweifelhaft, daß alle Versuche notwendig zu demselben Ergebnis führen müssen, das ich gefunden habe.

Aus diesem Ergebnis aber kann und soll natürlich nicht die Ansicht hergeleitet werden, daß nun um der Ausbildung der Selbständigkeit willen schon im 2.—6. Schuljahr ausschließlich oder auch nur vorwiegend freie Aufsätze gefordert werden müßten. Im Gegenteil: man kann vom Lehrling nicht die Meisterschaft verlangen. Aber etwas anderes hat sich für mich als Gewißheit dabei herausgestellt, und das war's, worauf es mir ankam, nämlich: daß der Stoff, der zur Mitteilung drängt, sich seine Formen auch selber schafft, und daß also Hildebrand und nach ihm Sachse, sowie die anderen von mir seiner Richtung zugezählten Methodiker das Verhältnis zwischen Stoff und Form für die Aufgabe des Aufsatzunterrichts richtig bestimmt haben.

Am besten sind den 7—11jährigen Kindern die Aufsätze gelungen, in denen sie den Stoff in Form einer Erzählung darzustellen hatten: Was ich heute morgen vor der Schule getan habe;

Mein Schulweg; Was ich beim Sonnenuntergang gesehen habe; Was der Tannenbaum vom Weihnachtsfeste erzählt. Die zugrunde gelegten Stoffe waren den Kindern völlig geläufig und deshalb gelang auch die Form. Daraus ergibt sich aber, daß die zuerst von Hildebrand ausgesprochene Formulierung der Aufgabe wohlbegründet ist und daß eine Reform der Aufsatzübungen nur dann Erfolg verspricht, wenn wir uns bemühen, erst den Inhalt aus der Schülerseele herauszulocken und daran die Form zu bilden: erst den Stoff und mit ihm und aus ihm die Form.

Die Stoffe aber, aus denen sich die gesamte Gedanken- und Gefühlswelt des Menschen aufbaut, fließen ihm aus tausend Quellen zu, und diese alle entspringen den zwei großen Gebieten: Schule und Leben. Sollen darum die Übungen im schriftlichen Ausdruck ihrer Aufgabe gerecht werden, so müssen sie unter allen Umständen auf die beiden Stoffgebiete Rücksicht nehmen.

Aus dieser Erwägung heraus weist die neue Richtung dem Aufsatze eine viel wichtigere Stellung an, als dies die alte Schule tat. „Es ist ein Fehler der bisherigen Aufsatztheorie, daß sie den Aufsatz als etwas für sich Bestehendes und für sich zu Lehrendes auffaßte und in ihm nicht das Ergebnis sämtlicher Bildungsfaktoren erblickte." Wenn nämlich der Schüler in den Aufsatzübungen seinen ganzen inneren Menschen zum Ausdruck bringen soll, und wenn umgekehrt sich aus ihnen eine Bildung, Förderung und Stärkung der gesamten geistigen Kräfte des Schülers ergeben soll, so folgt als Konsequenz daraus, daß die Stoffe des Aufsatzunterrichts nicht mehr vom Gesamtunterricht und vom Leben des Kindes abgesondert werden dürfen. Diese Forderung ist auch psychologisch begründet; denn die Psychologie lehrt die Tatsache, daß Isoliertstehendes niemals zu einer rechten Stärke im Gedankenkreise gelangen kann. Deshalb muß man den Neuerern zustimmen, wenn sie die Übungen im schriftlichen Ausdruck in den Mittelpunkt „aller in den acht Schuljahren von dem Kinde durch Umgang und Erfahrung — sowie durch Unterricht und Erziehung — gewonnenen Vorstellungen und Eindrücke" stellen. Besonders betonen Rasche, Wohlrabe, Gansberg und Ziemann die zentrale Stellung des Aufsatzes. Rasche fordert: „In den Mittelpunkt aller sprachlichen Belehrung tritt dasjenige Einzelfach, welches das allgemeine Ziel auch zum Sonderziel hat: der Aufsatzunterricht." Wohlrabe hat der Stellung des Aufsatzes im Gesamtunterricht sogar eine besondere Schrift gewidmet. Er stellt darin den Grundsatz auf: „Die Aufsatzübungen dürfen nicht an abgesonderten Stoffen (nicht isoliert) betrieben werden, sondern sollen sich möglichst gleichmäßig an die Gedankenkreise des übrigen Unterrichts anschließen.

Das stilistische Übungsmaterial ist auf allen Stufen zu entnehmen:

a) der Lektüre,
b) dem Gesinnungs- und Sachunterrichte,
c) dem Erfahrungsleben des Schülers.

Ähnlich äußert sich Gansberg in einem Artikel der Zeitschrift ie deutsche Schule": „Alle in Betracht kommenden Stunden len sich, soweit die Schülerbetätigung in Frage kommt, der Auf- idee unterordnen. Also Lesen, Schreiben, Sprache, Geschichte, ographie, Heimatkunde und Naturgeschichte sollen in ihrer Weise n Aufsatze hinwachsen. Durch die Aufsätze erst bekommen alle kleinen mühseligen Detailstudien ihren großen befreienden leben- oeckenden Sinn." Neben den genannten Unterrichtsfächern hat n Ziemann noch die „Fertigkeiten" und wohl als erster unter ı neueren Methodikern auch das Gebiet der Erziehung als Stoff- ellen für die Aufsätze nachgewiesen. Er sagt im letzten Ab- nitt seines Buches: „Der Aufsatzstoff in der Volksschule": „Keine bere Disziplin als der deutsche Aufsatz kann die hundert Fäden, von diesen beiden Gebieten (Schule und Leben) ausgehen, zu em Knäuel vereinigen, oder, um ein anderes Bild zu gebrauchen, r im deutschen Aufsatze laufen als in ihrem Mittelpunkte die von : Peripherie ‚Schule und Leben' ausgehenden Radien zusammen." ın dieser zentralen Stellung aus ist der Aufsatz aber auch im- nde, das in allen Gebieten erworbene Wissen mit dem produktiven, können ins Gleichgewicht und in innigste Wechselbeziehung zu ingen", und damit werden die Übungen im schriftlichen Ausdrucke n Anforderungen gerecht, die an sie gestellt werden müssen: führen zur Stärkung und Hebung der geistigen Kraft durch das issen, sie helfen mit zur Erreichung des großen Zieles, den ein- nen für das Leben selbständig zu machen.

Nachdem hier im allgemeinen die Forderungen der Reformer züglich der Stellung des Aufsatzes gekennzeichnet worden sind b ihre Berechtigung dargetan ist, erübrigt nun noch, bei den ıseinandersetzungen über Möglichkeit und Zweckmäßigkeit der im ıschluß an die einzelnen Stoffgebiete geforderten Übungsarten n Zusammenhang der verschiedenen Unterrichtsfächer mit dem ıfsatze in aller Kürze nachzuweisen.

Vorerst aber ist nötig, noch die leitenden Grundsätze für Stoff- swahl und Themenfassung festzustellen; denn es ist klar, daß r rechten Gestaltung der Aufsatzübungen mehr gehört als die ße Kenntnis der Stoffgebiete. Wenn, wie bereits vorhin erwähnt rden ist, das gesamte Geistesleben des Kindes: sein Denken und n Fühlen, seine Phantasie und sein Urteil in dem Aufsatze sich egeln soll, so kann eben nicht jeder Stoff und auch nicht Stoff jeder Form als geeignete Grundlage verwendet werden, sondern bedarf sorgfältiger Auswahl. Aus diesem Grunde zitiert Rasche: e richtige Auswahl ist das ganze Geheimnis des Aufsatzunter-

richts.“ Wer die Meinung vertritt, daß der Aufsatz im wesentlichen eine Stofffrage sei, und wer als sein Ziel die Selbständigkeit der geläuterten Eigenart ansieht, der kann dieser Ansicht nur beipflichten, denn sie ist nichts weiter als eine Umschreibung der Forderung: „Sei nur auf guten Stoff bedacht.“ Gut aber können im Hinblick auf das Ziel die Stoffe nur dann genannt werden, wenn sie, ganz allgemein gesagt, für individuelle Gedankendarstellung Gewähr bieten. Das ist besonders zu beachten für die Stoffe aus den einzelnen Unterrichtsgebieten, für deren Bearbeitung in den meisten Fällen eine äußere Nötigung vorliegt. Daneben aber „treibt auch die innere Nötigung zum Schreiben,“ und das gilt hauptsächlich mit Rücksicht auf Stoffe aus dem Leben. Für deren Auswahl gibt Sachse einen wichtigen Fingerzeig durch seine grundlegende Forderung: „Man lasse den Schüler nur das schreiben, was er hörbar darzustellen schon das Bedürfnis hatte, ehe er der schriftlichen Darstellung mächtig war.“ Dieser Grundsatz trägt nicht nur der Natur des Kindes, sondern auch dem Wesen des Aufsatzes vollkommen Rechnung. Soll die eigene geistige Kraft des Schülers in den Aufsatzübungen entwickelt werden, so ist erstes Erfordernis, daß diese an die Eigenart des Schülers anknüpfen, von ihr ausgehen müssen. Das geistige Erleben des Kindes äußert sich aber in seiner Sprache und zwar zuerst und bis zu einem gewissen Alter ausschließlich in der mündlichen Rede. Diese Mitteilungsform reicht jedoch nicht aus, vielmehr zwingt das Leben in vielen Fällen zum schriftlichen Gedankenaustausch, und die Aufsatzübungen sollen die Kinder eben befähigen, sich auch der schriftlichen Ausdrucksform bedienen zu lernen. Deshalb also können sie ihrem Wesen nach nur geschriebene Rede sein. Daraus folgt, daß für die Stoffauswahl auch dieselben Gesichtspunkte maßgebend sein müssen, die für die mündliche Rede gelten. Zur mündlichen Darstellung wird das Kind aber nur durch solche Stoffe angeregt, die ihm Interesse abgewonnen haben. Darum ist es richtig, wenn Rasche den obersten Grundsatz für die Stoffauswahl so formuliert: „Man wähle nur solche Stoffe, von denen man fest überzeugt ist, daß die Schüler ihnen das volle Interesse entgegenbringen.“ Es kann übrigens von vornherein festgestellt werden, daß in allen Schriften der Reformer, die sich mit der Stoffauswahl beschäftigen, die Prinzipien durchgängig dieselben sind. Am klarsten hat sie Sachse herausgearbeitet. Er faßt sie in die Forderung zusammen: „Die Stoffe sind dem Anschauungs- und Vorstellungskreise des Kindes zu entnehmen, seinem sinnlichen sowohl als seinem geistigen, sind eng zu begrenzen und müssen einer konkreten Behandlung fähig sein.“ Fremde Stoffe, das sind zunächst solche, die nicht im sinnlichen Anschauungs- und Vorstellungskreise des Kindes liegen, können es selbstverständlich niemals veranlassen, Eigenes darzustellen. Deshalb sind sie aus-

en. Aber das Kind schaut auch an vermittels seiner Phantasie, uch Wahrnehmungen vermittels seines Gemüts und hat auch nen Vorrat von Urteilen und Schlüssen. Aus diesem Grunde unbedenklich auch solche Stoffe bearbeitet werden, die dem g e n Anschauungs- und Vorstellungskreise des Schülers an-. Nun ergibt jedoch die Beobachtung seiner Natur die Tatsache, daß das Kind nur Engbegrenztes wirklich sieht. „Innerhalb örenzen aber sieht es auch das Kleinste mit leiblichem wie stigem Auge." Aus diesem Grunde ist der Stoff eng zu en. Im Wesen des Kindes liegt ferner aber auch begründet, für alles, was es geistig erfaßt, sich einen greifbaren Hinterchafft. Deshalb sind Stoffe auszuwählen, welche einer konBehandlung fähig sind. Aus alledem geht hervor, daß Sachses ıng in vollem Umfange aufrecht erhalten werden muß.

hon an anderer Stelle ist dargelegt worden, daß als Stoff-Schule und Leben in Betracht kommen, nur fragt es sich, lcher der beiden Hauptquellen der deutsche Aufsatz seine o r n e h m l i c h schöpfen muß. Darauf antwortet Ziemann: Kind ist eben noch Schulkind, soll es auch die acht Jahre h vorzugsweise sein und kommt mit dem breiten Strom ens nur vereinzelt in Berührung." Deshalb „muß die ‚Schule' reichlicher fließen als die Quelle ‚Leben'." Das n allgemeinen zugegeben werden. Allein es bleibt doch zu n, daß der Schüler gegen das Ende der Schulzeit hin dem Lebensstrom immer näher kommt. Die Schule würde ihrer e daher wenig genügen, wollte sie nicht jede sich ihr darGelegenheit benutzen, den Schüler mit den Eigenheiten ffers, das einst seinen Nachen tragen soll, völlig vertraut zu Jeder Tag beweist, daß die reißende Strömung dem Unn höchst gefährlich werden kann. Darum sollten besonders letzten Schuljahren die Stoffe „aus dem Leben" mehr htigt werden, als dies die Forderung Ziemanns für nötig . Auch noch ein anderer Grund spricht für eingehendere chtigung solcher Stoffe: sie sind entschieden die „psychowertvolleren", weil sie das Interesse und vorzugsweise das des Kindes unmittelbar anregen und außerdem auch oder r gerade dadurch die individuelle Gedankendarstellung gesten, vorausgesetzt, daß sie den allgemeinen Anforderungen ı, die vorhin als notwendig nachgewiesen worden sind. Das auch Hildebrand, wenn er sagt: „Am besten gelingen solche n — nach meiner Erfahrung wenigstens um 30 Prozent ls andere —, in denen man die Schüler etwas erzählen i gestalten läßt, was sie selbst erlebt und erfahren haben. ımt zuweilen rein Äußerliches heraus, manchmal recht Unıdes, aber zu dem Zwecke ist auch das Unbedeutendste zu

gebrauchen, ja, gerade das dient am besten, daß sie etwas daraus machen lernen, es in einen Zusammenhang stellen lernen, in dem es plötzlich einen Wert gewinnt. Und macht man ihnen nur Mut dazu, so kommen bald auch schüchtern innere Erlebnisse zwischendurch mit heraus, was sie bei dem und jenem gedacht und empfunden haben, wie ihnen dabei zumute war, und damit hat man den rechten Stoff in der Hand, aus dem allein der eigene Stil erwachsen kann und — der eigene Mensch!" Gerade mit Rücksicht auf die individuelle Gedankendarstellung aber müssen die Stoffe „aus der Schule" meistens erst zubereitet werden, und darin liegt die Hauptschwierigkeit, die sich ihrer Verwertung von jeher entgegengestellt hat. Soll der Aufsatz den Schüler wirklich nötigen, Eigenes darzustellen, so darf bei Benutzung der zuletzt genannten Stoffe ein Moment nicht außer acht gelassen werden. Es ist unter allen Umständen zu vermeiden, daß der Schüler durch eine ins einzelne gehende Aufsatzbehandlung, durch die sogenannte Vorbereitung, die fertigen Gedanken und ihre Aufeinanderfolge sich bereits aneignet. Denn „damit geschieht nichts, das Ich des Kindes zur Selbstäußerung zu ermutigen, nichts, die Denkkraft desselben zu heben und somit auch nichts, dem Kinde zu einer Schriftsprache zu verhelfen, sondern es wird ihm die Freude, die nur das eigene Schaffen und das eigene Produkt gewährt, verschlossen." Daher besteht Anthes' Forderung zu Recht:

der Stoff muß Rohstoff sein.

Diese Forderung bezieht sich hauptsächlich auf den Literaturaufsatz und zwar in erster Linie auf die früher so beliebte Umwandlung eines dichterischen Erzeugnisses in Prosa und auf die Nacherzählung, d. i. die Wiedergabe einer im Unterrichte vorbehandelten prosaischen Erzählung. Anthes schreibt darüber in seinem trefflichen Büchelchen „Der papierne Drache": „Je besser das Lesestück und das Gedicht, desto schlimmer für das Kind. Die übermächtige Formbeherrschung des Autors erdrückt die Schaffenskraft des Kindes und ertötet seine Schaffenslust. Wenn das Kind bildend und gestaltend tätig sein soll, dann darf nicht immer ein Größerer dahinterstehen, der dasselbe schon unendlich viel besser gekonnt hat. Raffael wollte seinen Pinsel zerbrechen, als er Michelangelos Deckengemälde in der Sixtina gesehen hatte." In gleichem Sinne wie Anthes äußert sich Ziemann. Er behauptet mit vollem Recht, daß bei der Nacherzählung nur das Gedächtnis tätig zu sein braucht, Verstand, Urteilskraft und Phantasie aber könnten solange schlafen. Auch seine Ansicht bezüglich der Umwandlung eines Gedichtes in Prosa kann man getrost unterschreiben: „Aus dem Golde des Dichters machen die Kinder im günstigsten Falle Silber, vielleicht auch nur Blech." Denselben Standpunkt nehmen

ger und Döring ein: „Der Schüler mag sich, als das Beste, n dem Dichter gegebene Darstellung aneignen; Versuche, anderes an deren Stelle zu setzen, müssen allemal fehl- n und dazu die Gefühle der Dankbarkeit und Ehrfurcht ver- ' Die angeführten Gründe sind schwerwiegend, und sich ihnen ießen, wäre ein törichtes Beginnen. Es kann vielmehr nicht genug hervorgehoben werden, daß die reine Nacherzählung anz im besonderen die Umwandlung eines Gedichtes in Prosa ufsatzübungen einfach unzulässig sind: der Stoff muß Roh- ein!

lur in der Bearbeitung des Rohstoffes kann die Selbständig- s Kindes sich äußern, durch sie allein nur weiter entwickelt t. Zu dieser selbständigen Verarbeitung muß nun die Themen- g anregen. Sie ist für das Gelingen des Aufsatzes von größter tung.

erbrüggen bezeichnet die „Formulierung des Themas" ge- als „eine Klippe" beim Aufsatzunterricht. Die Natur des s weist auch hier den richtigen Weg. „Allem abstrakten n und Generalisieren ist das Kind abgeneigt, sein Denken sich jederzeit auf ganz bestimmte Dinge seiner Beobachtung, Ort und Zeit und Umstände von ganz besonderer Bedeutung Die Freude des Kindes „am Detail, am lebenden Bild ist ß, daß es immer wieder, Tag für Tag, dafür zu haben ist". Gesichtspunkte müssen demnach bei der Formulierung des s berücksichtigt werden. Terbrüggens Forderungen sind durch stimmt, und darum ist ihnen allgemeine Gültigkeit zuzu- n. Die erste Forderung lautet: Das Thema muß klar estimmt sein. Also dürfen nicht Themen gestellt werden, Der Frosch." Es ist unbedingt nötig, dem Denken des Kindes estimmte Richtung zu geben; denn ist es sich über das Was arstellung nicht klar, so wird es auch niemals durch das efriedigen können. Man wähle darum statt der obenstehenden de Überschrift: „Der Frosch, ein Jägersmann." Auch die g, welche Lüttge dem Thema in einem seiner praktischen ele gegeben hat: „Wenn ich ein Jäger wäre", kann nicht sreichend erachtet werden. Statt dessen ließe sich schreiben: könnte ich alles tun, wenn ich ein Jäger wäre?" Noch aus anderen, als dem eben angeführten Grunde sind allgemein Themen zu verwerfen. „Das Kind läuft Gefahr, doktri- ätze zu schreiben. Eigene Gedanken darzustellen, kommt ihm cht in den Sinn, weil sein Ich beispielsweise zu ‚dem' Walde er Beziehung steht." So denkt auch Sachse, und Terbrüggen „Der Wortlaut des Themas muß einen Gedankenkreis er- in dem das Kind so heimisch ist, dem es ein so liebevolles endes Interesse entgegenbringt, daß es dadurch zur selbst-

tätigen Anstrengung begeistert wird." Also seiner konkreten B
ziehungen zu den Dingen muß das Kind sich durch die Fassu
des Themas bewußt werden, oder: Das Thema muß konkr
gefaßt sein. Für hallische Schüler könnte also das The
heißen: „Was ich am letzten Sonntag in der Heide gesehen hab
Die letzte Forderung steht auch im engsten Zusammenhange
Sachses bereits angeführtem Grundsatze für die Stoffauswahl. A
ihm ergibt sich auch die folgende Forderung: „Durch die Fa
sung des Themas muß der Stoff eingegrenzt u
damit das Überschauen erleichtert werden." „Be
zu leichte als zu schwere Themen," sagt Kehr. Man lasse also ni
schreiben über „Meine Sommerferien", sondern: „Was ich am letz
Tage in meinen Sommerferien erlebt habe." Solche Themen bie
auch die Möglichkeit für eine erschöpfende Darstellung. Im übrig
hüte man sich, die Ansprüche nach dieser Richtung hin zu hoch
schrauben; denn einen Stoff „erschöpfend" im eigentlichen Sin
des Wortes zu behandeln, dazu ist kaum der Erwachsene imstan
wieviel weniger ein Kind! Kehr vertritt den richtigen Standpun
wenn er verlangt: „nicht zu schwere Aufgaben, nicht zu hohe A
forderungen stellen." „Also zunächst durch die Fassung des Themas
so ließe sich ein Wort Hildebrands hier variieren, „den Anlaß da
möglichst abschneiden." Einen besonderen Vorzug erhä
das Thema noch, wenn es bei entsprechender Kür
einen originellen Charakter hat: „Tätigkeit der Nach
polizei im Tierreiche."

Das Originelle erregt als etwas Besonderes, als etwas Neu
des Kindes Interesse ohne weiteres, also kann eine derartige Fassu
nur gebilligt werden. Auch der Humor darf durch da
Thema angeregt werden: „Der Star ein Reitersmann
Das heitere Wesen ist ein Grundzug der Kindesnatur, desha
müssen die Übungen, in denen das Kind sein Inneres äußern so
auch darauf Rücksicht nehmen. Aus allem ist somit ersichtlic
daß die richtige Formulierung des Themas für eine zweckmäßi
Bearbeitung des Stoffes von bedeutendem Werte ist, und es
hier nur erwähnt, daß auch Ziemann immer wieder ermahn
„Der Lehrer muß der geschickten Fassung des Themas stets sei
Sorgfalt widmen." Man könnte daher das eingangs von Ras
zitierte Wort dahin erweitern:

Richtige Auswahl des Stoffes und richtige Fassung
Themen sind das Geheimnis des Aufsatzunterrichts.

Nun bleibt nur noch die Frage offen: Sollen die Them
vom Lehrer gestellt werden, oder darf sie der Schüler sich sel
wählen? Herbert bewertet die selbstgewählten Themen sehr ho
„weil schon die Wahl, mehr noch die Ausführung einen Beitr
liefert zur Kenntnis der Meinungen, die unter den Schülern

Umlaufe sind, der Eindrücke, welche durch die Schule wie durch Erfahrung und Umgang gemacht werden." Seyfert behauptet, daß „die Freiheit in der Wahl des Themas am allermeisten die so oft zu vermissende Verschiedenheit in den Aufsätzen einer Klasse sichert", und Anthes fordert sogar im Interesse der Selbständigkeit die freie Wahl als Regel und stellt damit, wie er selbst sagt, „den bisherigen Zustand vollständig auf den Kopf. Während es bis jetzt das Gebräuchliche war, daß die Themen gegeben wurden und nur hin und wieder gewissermaßen aus Gnade und Barmherzigkeit, eine freie Wahl gestattet war," macht er die Wahlfreiheit zur Regel und die gebundene Marschroute zur Ausnahme. Allein eine Schwierigkeit gegen die Durchführbarkeit seines Grundsatzes hat er selbst schon festgestellt. Er schreibt: „In der ersten Zeit freilich werde ich dem Schüler nicht sagen können: Schreib, was du willst! Ich würde ihn damit in einen Abgrund von Unsicherheit stürzen." In diesen Worten liegt das Zugeständnis, daß erst ein gewisser Grad von Selbständigkeit, von Sicherheit vorhanden sein muß, ehe die „Wahlfreiheit" ihrem Zwecke genügen kann. Wer aber längere Jahre in der Schule gestanden hat, der weiß sehr genau, daß man in bezug auf Selbständigkeit auch bei den Durchschnittsschülern der höheren Klassen so gut wie nichts voraussetzen kann. Mit dem Durchschnitt aber muß die Schule vornehmlich rechnen. Wollte man daher die freie Themenwahl in der Ausdehnung gestatten, wie sie Anthes wünscht, so würde man eine ähnliche Erfahrung machen wie der Erzieher, der ein Kind, das eben laufen lernen soll, dadurch schnell zur Selbständigkeit zu führen vermeint, daß er ihm nach kurzer Anleitung jeden Halt entzieht und es plötzlich auf eigene Füße stellt: Ängstlichkeit und Unsicherheit seines Zöglings würden ihn veranlassen, schleunigst wieder geeignete Unterstützungsmaßregeln anzuwenden, wenn anders dem Kinde kein Nachteil erwachsen soll. Zudem aber ist auch zu bedenken, daß gerade Stoffauswahl und Themenfassung, wie im letzten Abschnitte dargetan ist, für das Gelingen des Aufsatzes und damit auch für die Entwicklung des Schülers zur Selbständigkeit von weittragender Bedeutung sind. Nur der richtige pädagogische Takt darf hier also die Leitung übernehmen. Woher ollte aber dem Schüler und noch dazu dem Durchschnittsschüler ieser Takt kommen? Gleichwohl braucht man deswegen noch nicht uf das Mittel der freien Themenwahl zu verzichten, aber es ist icht nötig, die Wahlfreiheit zur Regel zu machen. „In fast allen chulen sind hervorragend begabte Schüler, denen es eine Freude acht, selbstgewählte Themen zu bearbeiten. Soll der Aufsatz für e nicht zum Prokrustesbett werden, dann muß man sie besonders eschäftigen." Darum gestatte man ihnen die Wahlfreiheit in ausedehnterem Maße. Aber auch für den Durchschnittsschüler ist sie

zuweilen angebracht und zwar in solchen Fällen, in denen es eigene Erlebnisse darzustellen. Sie gewähren ohnehin scho individuellen Gestaltung einen freieren Spielraum und ni andrerseits geradezu zur freien Themenwahl. Aus diesem G liegt denn aber auch die Gefahr einer Verfehlung bei Sto wahl und Themenfassung fast außer dem Bereich der Mögli Ganz naturgemäß wird die Gelegenheit zur Behandlung von s Stoffen aus dem Leben auf der Oberstufe öfter wiederk aber auch hier gilt: an den Durchschnitt nicht zu hohe An rungen stellen. Die gebundene Marschroute muß Regel bl und zwar wird sie es so lange bleiben müssen, als die meisten aus der Quelle „Schule" fließen.

Über den Wert der „gebundenen Marschrouten" urtei Rudolph: „Sie zeigen den in dem Stoffe selbst mitgegebene sichtspunkt, von dem aus eine Sichtung, eine Gestaltung er kann." Sie geben dem Schüler also einen Anhalt dafür, Art der Übung von ihm gefordert wird, und das ist ein we Grund für die Berechtigung, sie in den Vordergrund zu st denn auch die Art der Übung, die vom Schüler verlangt wird, die Erreichung des Unterrichtszieles nicht ohne Wichtigkeit. groß ihre Bedeutung ist, erhellt wohl am besten daraus, d bezug auf die Möglichkeit und Notwendigkeit der verschie Übungsarten unter den Methodikern zum Teil unüberbrü Meinungsverschiedenheiten herrschen.

Viel umstritten ist dabei besonders die Frage, wann die Üb im schriftlichen Ausdruck überhaupt beginnen sollen. Eine einstimmung bezüglich dieses Punktes hat bisher noch nich zielt werden können, und es ist falsch, wenn Herberger und D behaupten: „Darüber sind die Methodiker einig, daß der A im 4. Schuljahre zu beginnen hat." Seyfert fordert z. B freien Aufsatz erst vom 5. Schuljahre ab, „nachdem die S in den gebundenen Aufsatzformen, im Schönschreiben und R schreiben eine gewisse Sicherheit erreicht haben." Andere bezei mit Schiller, Rude und Anthes das 3. Schuljahr als den A für die Übungen im schriftlichen Ausdruck. Ziemann und R rabe verlangen dagegen ganz allgemein, daß auf der Mitte begonnen werden soll. „Die Aufsatzübungen mögen erst anfangen, wenn die Hauptschwierigkeiten des mechanischen S bens und Lesens überwunden sind, und wenn die mündliche zu einem gewissen Grade von Sicherheit und Gewandthei diehen ist; auf der Mittelstufe demnach." Auch Lüttge sagt: einer Verfrühung der Aufsatzübungen kann nicht dringend gewarnt werden." Demgegenüber setzt der Grundlehrplan der liner Gemeindeschulen schon von der 7. Klasse an für die „ schriftlichen Darstellungen der Kinder" eine halbe Stunde

Woche fest, und auch Sachse vertritt die Meinung, daß schon im 2. Schuljahre „Aufsätzchen" angefertigt werden können. Auch hier heißt es: So viel Köpfe — so viel Sinne, so viel Meinungen. Die Verschiedenheit der Ansichten hängt fast durchgängig zusammen mit der Auffassung vom Wesen des Aufsatzes. Seyfert will den Namen Aufsatz nur solchen Darstellungen zuerkannt wissen, „die wirklich eine freie Äußerung der inneren Vorgänge sind," und Sachse sieht das Charakteristische des Aufsatzes darin, „daß der Schreiber aus seinem Innern schöpft und eigene Beobachtungen, Vorstellungen und Gedanken sprachlich verkörpert." Auf den ersten Blick scheint es, als ob beider Meinungen sich deckten. Allein bei näherer Prüfung ergibt sich doch ein tiefgreifender Unterschied. Sachse verlangt nicht eine „wirklich freie Äußerung" oder was dasselbe ist, eine vollständig selbständige Leistung, sondern er läßt sich daran genügen, daß die Schüler überhaupt etwas Eigenes dazu geben. Andere Methodiker wieder legen großes Gewicht auf Schönschreiben, Orthographie und Grammatik im Aufsatz. Aber abgesehen davon, daß „wirklich freie Aufsätze" im Sinne Seyferts für unsere Volksschüler, Ausnahmen abgerechnet, einfach zur Unmöglichkeit gehören, muß doch hier noch einmal festgestellt werden, daß der Aufsatz nicht etwa eine „Kontrollfalle" sein darf für die Kenntnisse in Orthographie und Grammatik und ebensowenig für die Fertigkeit im Schönschreiben. Wann sind denn die Kinder überhaupt imstande, „die einzelnen Wörter und Wortformen schön, orthographisch und grammatisch richtig zu schreiben?" Wollte man so lange mit den Übungen im schriftlichen Ausdrucke warten, bis diese für unumgänglich notwendig erachteten Vorbedingungen erfüllt sind, so würde man wahrscheinlich nie, mindestens aber nicht vor dem Eintritt der Kinder in die Oberstufe zum Aufsatzschreiben kommen. Andrerseits kann aber auch die Meinung, daß erst „die gebundenen Aufsatzformen" den Kindern geläufig gemacht werden müßten, nicht davon überzeugen, daß der „wirkliche Aufsatz erst im 5. Schuljahre auftreten dürfe". Eine so eingehende Stilvorbereitung ist eben überflüssig und zeitraubend. Ganz richtig sagt Sachse: „Nicht auf das, was im Aufsatz produziert wird, nicht auf seine objektive Bedeutung und auch nicht auf eine fehlerfreie und korrekte Darstellung kommt es zunächst und vornehmlich an, sondern auf die Tätigkeit, die er anregt und die Übung, die er bietet." Bekanntlich aber äußert sich im Kinde der Drang, selbständig zu gestalten, schon sehr frühzeitig, und darauf müssen die Übungen im schriftlichen Ausdruck Rücksicht nehmen, wenn ihr Zweck nicht illusorisch bleiben soll. Nur Übung macht den Meister. Wer aber in der Jugend nicht geübt wurde, seine Gedanken zur Klarheit zu bringen und für dieselben die sprachliche Form zu finden, der lernt es nie. Diese Übung kann also nicht früh genug auftreten, und

sie wird um so sicherer zum Ziele führen, je mehr Zeit darauf verwendet werden kann. Darum muß in Übereinstimmung mit Sachse und mit den Forderungen des Grundlehrplans verlangt werden, daß die Übungen im schriftlichen Ausdruck schon im 2. Schuljahre beginnen. Am besten wird sich das letzte Vierteljahr zur Anfertigung dieser Aufsätzchen eignen; denn es darf nicht übersehen werden, daß im Übergang vom mündlichen zum schriftlichen Ausdruck natürlich eine Schwierigkeit liegt, „weil dabei gar manches zu bedenken ist, das mit dem, was und wie das Kind denkt eigentlich nichts zu tun hat." Außerdem wird das Kind in dieser Zeit auch schon nicht mehr so gänzlich unbeholfen in der mündlichen Rede sein, ferner hat es sich bereits die technische Fertigkeit des Schreibens angeeignet und vermag auch die notwendigsten orthographischen Regeln anzuwenden.

Welcher Art nun die ersten Übungen im schriftlichen Ausdruck sein sollen, das sagt der mehrfach erwähnte Grundlehrplan: „Sie sind zunächst Niederschriften, die nach sachlicher und sprachlicher Vorbereitung sofort in der Klasse in das für sie bestimmte Heft eingetragen werden. Ihrem Inhalte nach beziehen sie sich auf einzelne Fragen tatsächlicher Art, die im Unterrichte behandelt sind oder mit dem sonstigen Erfahrungskreise der Kinder in Verbindung stehen. Sie werden in mäßigem Umfange zu halten sein." Solchen Niederschriften redet auch Rude eifrig das Wort. Er verlangt, daß die Schüler auf allen Stufen „in dem gesamten Sach- und Sprachunterrichte auch schriftlich ihre Gedanken ausdrücken". Sind nun aber die Niederschriften schon als Aufsatzübungen anzusehen? Klewe sagt: „Anfänglich geschieht dies Niederschreiben in derselben Ordnung und Gliederung, die sich beim mündlichen Unterrichte ergeben hat." Diese Forderung ist berechtigt, denn die Kinder sind im allgemeinen nicht imstande, im 2. Schuljahre schon mehr zu leisten. Damit wird zugegeben, daß die Niederschriften in der Hauptsache Reproduktionen sind. Braucht aber bei diesen Übungen nur das Gedächtnis tätig zu sein, so sind es eben keine Aufsätze. Dieser Fall würde eintreten, wenn der Lehrer verlangt, daß der Schüler nicht nur den Inhalt getreu wiedergibt, sondern sich auch sklavisch an die gebrauchten sprachlichen Ausdrücke hält. Dann aber täte er schon besser, die Niederschrift nach einer an der Tafel stehenden Vorschrift anfertigen zu lassen; denn dieses Verfahren ist nicht weniger und nicht mehr verwerflich als die Gedächtnisprobe, hat aber vor ihr voraus, daß es Arbeit und Ärger erspart und obendrein einen „Erfolg" gewährleistet. Freilich was für einen Erfolg! Viel besser paßte für das Ergebnis die Bezeichnung Mißerfolg; denn es ist ohne weiteres klar, daß beide „Methoden" eher geeignet sind, den Drang nach Selbsttätigkeit im Schüler zu ertöten, als ihn zu entwickeln. Stellt der Lehrer

ıgegen im Anſchluß an die Behandlung des Stoffes ein Thema, as zur Zuſammenfaſſung anregt, vielleicht auch nur zur Dar=ellung eines weſentlichen Abſchnittes aus dem Unterrichtspenſum, ſo ſind ſchon die einfachen Sätzchen, aus denen die Niederſchriften er 7. und 6. Klaſſe ja nur beſtehen können, imſtande, eigene eiſtige Tätigkeit des Kindes ſpüren zu laſſen. Es ſchreibe nur edes Kind ſeine Sätzchen, dann kommt auch ſicher ſchon in ieſe kleinen Leiſtungen etwas Individuelles mit hinein, und da=urch werden die Niederſchriften ſelbſt ſchon zu wirklichen Auf=ätzchen.“ Meines Erachtens laſſen ſich in einzelnen Fällen die Niederſchriften auch ſo geſtalten, daß der enge Zuſammenhang mit er durch den Unterricht feſtgeſtellten Ordnung und Gliederung es Stoffes gelockert wird durch ſchärfere Hervorkehrung des per=önlichen Momentes in der Darſtellung. Es kann darauf bereits urch die Faſſung des Themas Rückſicht genommen werden. Man aſſe z. B. nach den Belehrungen über die Himmelsgegenden chreiben: Was ich beim Sonnenuntergang geſehen habe. Derartige rbeiten entſprechen durchaus dem Weſen des Aufſatzes und bieten, ie die Erfahrung lehrt, nicht allzu große Schwierigkeiten für ie Kinder. Im übrigen gilt von den Niederſchriften, was Rude agt: „Da zumeiſt die Fülle des Stoffes ſo drängt, daß die frucht=ringende Behandlung ... beinahe die ganze zur Verfügung ſtehende Zeit in Anſpruch nimmt, ſo bleibt für den ſchriftlichen Gedanken=usdruck leider nicht viel Zeit übrig. Aber wenn der Stoff auch noch ſo ſehr drängt, es darf unter keinen Umſtänden der ſchriftliche Ausdruck unterlaſſen werden. Wenn es nicht möglich iſt, in jeder Religions=, Geſchichts=, Geographieſtunde uſw. etwas niederzu=ſchreiben, ſo muß es doch unbedingt in jeder Woche in jedem geeigneten Unterrichtsgegenſtande einmal geſchehen. Für die unteren Klaſſen genügen 4, 5 einfache Sätzchen und auch in den oberen Klaſſen braucht man nicht ſehr viel darüber hinauszugehen.“ In Übereinſtimmung mit dem eben genannten Methodiker fordern auch Herberger und Döring: „Kein Tag ohne Linie. Dem Schüler ſoll täglich Veranlaſſung zu ſchriftlichen Übungen gegeben werden.“ Am beſten eignen ſich aber zu ſolchen Übungen die Niederſchriften. Sie ſtellen nur geringe Anforderungen an die Selbſtändigkeit des Kindes, ſind aber gleichwohl imſtande, dieſe zu fördern. Alſo ſteht dem nichts entgegen, daß ſie ſchon im 2. und 3. Schuljahre an=gefertigt werden. Dort werden die Übungen im ſchriftlichen Aus=druck faſt ausſchließlich die Form der Niederſchriften haben müſſen. Doch kann in den letzten Wochen vor Oſtern auch ſchon einmal ein freierer Aufſatz geſchrieben werden, vorausgeſetzt, daß die Vor=bedingungen für deſſen Gelingen erfüllt ſind: tüchtige Übung in mündlicher Rede und im Niederſchreiben. Er iſt gewiſſermaßen der Prüfſtein für das, was bis dahin erreicht iſt. Zur Bearbeitung

empfehlen sich vorzugsweise Stoffe aus dem Erfahrungsleben des Kindes. („Mein Schulweg", „Mein Lieblingsspiel".)

Für die Beurteilung der später auftretenden Aufsatzübungen kann man sich im großen und ganzen an die Ausführungen Ziemanns halten. Seine Vorschläge stellen eine Zusammenfassung der Forderungen dar, die bezüglich der Verwendung der Übungsarten von den Neuerern aufgestellt worden sind. Sie mögen daher als Grundlage dienen zur Klärung der Frage, welche Aufsatzarten im Anschluß an die verschiedenen Stoffe überhaupt möglich sind und dem Wesen sowie dem Zwecke der Übungen im schriftlichen Ausdruck am besten entsprechen. Die wichtigste Stoffquelle ist der Unterricht im Deutschen, dem der Aufsatz als „stilistische Arbeit" angehört, und zwar kann nur die Lektüre wertvollen Stoff liefern. Alle übrigen Zweige des Deutschunterrichts sind von ihr abhängig und darum nicht als selbständige Quellen in Betracht zu ziehen. Daneben müssen hier auch noch die realistischen Stücke des Lesebuches ausgeschieden werden, da sie nicht in die Lektürestunde gehören. Also bleiben nur die Musterstücke im engeren Sinne übrig. Schon in dem Abschnitte über Stoffauswahl ist dargetan worden, warum die einfache Nacherzählung eines vorbehandelten Stückes und auch die Umwandlung eines dichterischen Erzeugnisses in Prosa als Aufsatzübungen zu verwerfen sind. Es gibt aber noch eine dritte Art der Nacherzählung: die Wiedergabe im unmittelbaren Anschluß an den Vortrag oder das Vorlesen des Musterstückes. Wenn auch hierbei das Gedächtnis vorzugsweise in Anspruch genommen wird, so ist doch eine gewisse Selbständigkeit dadurch gewährleistet, daß Ausdruck, Satzbau und Satzverbindung von den Kindern erst überlegt und teilweise neu gefunden werden müssen. Selbstverständlich aber muß der Aufsatz eine Klassenarbeit sein. Dies vorausgesetzt, ist er sehr wohl zur Übung im schriftlichen Ausdrucke geeignet. Dasselbe gilt von der Rekonstruktion eines Planes zum Musterstück. Der Schüler hat ihn sich selbst erarbeitet mit Hilfe der Frage und zwar der entwickelnden Frage. Seine Aufgabe besteht nun darin, auf eine selbständig gefundene Reihe von Fragen ohne Unterstützung durch den Lehrer die zusammenhängende Antwort zu geben. Der Charakter des Aufsatzes würde also gewahrt, und darum ist die Übung zulässig. Poetische Erzählungen freilich werden auf diese Art am besten nicht verwertet; denn dann würden die Kinder genötigt sein, den Zauber des poetischen Originals zu zerstören. Schon aus den soeben angeführten Beispielen geht deutlich hervor, worauf es der neuen Richtung im wesentlichen ankommt. Hauptzweck ist in jedem Falle die Förderung der Selbständigkeit des Schülers. Demnach sind alle Übungen brauchbar, die ihn zur selbständigen Mitarbeit anregen. Als ganz besonders zweckdienliches Mittel wird mit Rücksicht auf diesen Gesichtspunkt von Her-

rger und Döring die Frage bezeichnet. „Sie erweist sich als das
fflichste Handwerkszeug zum Bau des Aufsatzes, als sicherer Weg-
eiser für das Musterstück und für die Nachbildung, als treuer
elfer beim Aufsuchen der Gedanken, als Gefäß, ohne welches ein
etiges Schöpfen aus dem Meere der Innenwelt gar nicht möglich
t." Es ist nötig, noch einmal darauf hinzuweisen, daß die beiden
ethodiker diese Vorzüge ausschließlich der entwickelnden Frage
erkennen. Die Bedeutung aller anderen Fragen, und dazu gehört
in großer Teil der so beliebten W-Fragen, wird dagegen treffend
urch Klewes Urteil gekennzeichnet: „Keine dieser Fragen stellt
gendwelche Anforderung an das Denken. Der Schüler braucht
ur papageimäßig die Worte der Frage zu wiederholen und ein
ort zu ergänzen, das ihm aus der Erzählung her im Gedächtnis ist
der aus dem Sinne der Frage sich von selbst ergibt. Und die auf
leichte Weise gewonnenen Sätze geben in ihrer Aneinanderreihung
ie Erzählung des Lehrers in derselben Ordnung und mit denselben
usdrücken wieder, deren sich der Vortrag des Lehrers bedient
t. Die getadelte Art der fragenden Lehrform hat überall Eingang
funden und steht selbst in dem pädagogischen Unterrichte in
ung. Kein Wunder . . . wenn junge und ältere Lehrer sich für
eister der Katechetik halten, weil sie diese Art der Frage zu
ndhaben verstehen." Es erhellt aber aus den Ausführungen
ewes, daß gerade sie für die Ausbildung im mündlichen und
riftlichen Ausdruck fast völlig wertlos ist, und daß Klewe durchaus
ht übertreibt, wenn er ihren Wert so niedrig einschätzt, das
n wohl jeder, der im praktischen Schuldienste steht, aus Er-
rung bestätigen, falls ihn nicht das Vorurteil die gerügten
ängel übersehen läßt. Zum mindesten aber wird doch niemand
gnen können und wollen, daß in der „Schule im allgemeinen
viel gefragt wird." Der Lehrer spricht zu viel, und die Kinder
echen zu wenig. Viel wirksamer in Hinsicht auf Freiheit und
lbständigkeit des Gedankenausdrucks ist die Stellung von Auf-
gen. Ihrer sollte sich der Lehrer daher viel mehr bedienen.
ch die entwickelnde Frage kann natürlich ausgiebige Verwendung
den, und sie ist besonders für die zuletzt gekennzeichnete Auf-
art zu empfehlen. Diese Übung ist, beiläufig bemerkt, erst von
berger und Döring eingeführt und besitzt, wie vorhin bereits
hgewiesen ist, neben dem Vorzug der Neuheit zugleich auch den,
klich zweckmäßig und darum brauchbar zu sein.

Dagegen muß eine ganze Gattung früher gebräuchlicher
ngen in Wegfall kommen, das sind die grammatischen. Sie
den von den Anhängern der neuen Bestrebungen fast ausnahms-
als Aufsätze abgelehnt. Zu diesen Übungen sind zu rechnen: Ver-
chung des Ausdruckes, Zeitveränderung, Veränderung des Zahl-
ältnisses, Verwandlung der direkten Rede in indirekte und Ver-

wandlung der indirekten Rede in direkte. Sie sind unstatthaft, weil der Schüler durch sie zum Korrektor des Autors gemacht wird, weil sie rein äußerliche Veränderungen sind und wenig zur Erweiterung des Gedankenkreises beitragen, endlich weil sie die Kinder nur veranlassen, ein Gemisch von eigener Arbeit und sogenannter Nacherzählung zu liefern und nicht zuletzt aus dem Grunde, weil sie eben keine stilistischen, sondern grammatische Übungen sind. Diese Proben mögen genügen, um die Forderungen der Neuerer in bezug auf die Übungsarten zu kennzeichnen.

Es liegt nun nicht im Rahmen dieser Arbeit, im einzelnen nachzuweisen, welche Aufsatzübungen zweckmäßig sind und andrerseits, welche nicht geeignet sind, den Schüler zum Ziele zu führen, und darum ausgeschieden werden müssen. Wer sich für den Nachweis interessiert, dem sei Ziemanns Buch empfohlen: Der Aufsatzstoff in der Volksschule. Dort findet sich auch eine Zusammenstellung aller brauchbaren Übungsarten, aus der sich mit geringer Mühe ein Plan aufbauen läßt.

Nach Ziemann ergeben sich aus der Lektüre 18 Arten von Übungen im schriftlichen Ausdruck. Das ist ein Beweis dafür, wie reichlich der Stoff für den Aufsatz aus dem Deutschunterrichte fließt und wie innig gerade dieser Unterricht mit dem Aufsatzunterrichte verknüpft ist.

Die Reichhaltigkeit nimmt aber von Fach zu Fach ab. Sie ist abhängig von dem Vorhandensein eines feststehenden Textes, also von der Eigenart des Stoffes: je weniger feststehender Text, desto weniger Aufsatzübungen. Mit dem Schwinden des feststehenden Textes wird auch der Zusammenhang zwischen den einzelnen Fächern und dem Aufsatzunterrichte lockerer.

Die nächste Stelle nach dem Deutschunterricht gebührt dem Religionsunterricht, allerdings unter der Voraussetzung, daß er Unterrichtsfach im Sinne aller übrigen Schulfächer bleibt; denn wer sich für die Beibehaltung des Religionsunterrichts entscheidet, muß auch die Frage, ob diesem Fache Aufsatzstoffe entnommen werden können, unbedingt bejahend beantworten, schon mit Rücksicht auf die Stellung des Aufsatzes im Gesamtunterrichte. Er hat, weil er im Mittelpunkte alles Unterrichts steht, selbstverständlich auch den Religionsunterricht zu berücksichtigen. Nun könnte der Einwand erhoben werden, religiöse Stoffe würden durch die Darstellung im Aufsatze profaniert und eigneten sich deshalb nicht zur Bearbeitung im schriftlichen Ausdruck. Ja, dann dürften sie aber auch nicht zur mündlichen Darstellung herangezogen werden, weder im Religionsunterrichte selbst, noch in anderen Unterrichtsfächern. Dies geschieht aber fortwährend und *muß* im Hinblick auf den Wert der religiösen Stoffe geschehen. Also ist der Einwand hinfällig. Sind denn nun religiöse Themen überhaupt mög-

Statt aller Antwort einige Aufgaben: „Joseph berichtet seinen Erlebnissen im Gefängnis“; „Der Samariter erzählt seiner zweifachen Heilung.“ Auch andere Aufsatzübungen sind r solchen Berichten möglich, aber freilich müssen mit Rück- auf die Eigenart des Stoffes aus den für den Deutschunterricht stellten Arten einige ausgeschieden werden. Im Anschluß an Religionsunterricht stellt Ziemann noch 11, im Anschluß an Geschichtsunterricht nur noch 8 Aufsatzübungen als möglich fest. die drei Gesinnungsfächer tritt aber noch eine neue Übung ı: es ist die Beschreibung von Bildern, die in dem Gesinnungs- richte zur Verwendung kommen. Zu Aufsatzübungen lassen edoch nur solche Bilder verwerten, die etwas Handlung haben, soweit sie dieser Anforderung entsprechen, können natürlich geographische und naturgeschichtliche Bilder benutzt werden; damit ist die Gewähr gegeben, daß die Kinder selbständig len und schließen, und außerdem läßt sich die Beschreibung orm einer Erzählung kleiden. Die Veranschaulichung erhöht Interesse am Stoff, und der Stil stellt keine unerfüllbaren rderungen. Deshalb können die Bilder sehr wohl der Übung chriftlichen Ausdrucke als Grundlage dienen, und dadurch er- sich die Zahl der Übungen für die Gesinnungsfächer auf 19 zlicherweise 12 und 9. Für die Fächer des Sachunterrichts: graphie, Naturgeschichte, Naturlehre ergibt sich eine weitere Ab- ıe. Es bleiben noch 6, 5 und 5 Übungen übrig, und für die ope der Fertigkeiten: Rechnen, Raumlehre, Zeichnen, Singen, ıen, weibliche Handarbeiten sind die Zahlen nur noch 2, 1, , 1 und 1. Diese Abnahme ist ganz natürlich; „denn in den ınungsfächern verkehren die Kinder mit Personen von Fleisch Blut, wie sie eine sind; in den Sachfächern ist es möglich, ıit erdichteten Personen oder mit personifizierten Gegenständen hren zu lassen; in den Fertigkeiten ist ein solcher Verkehr haupt ausgeschlossen. Es geht also vom Konkreten zum Ab- ten abwärts. Entsprechend dieser Tatsache wird die Praxis ganz von selbst so gestalten, daß der Lehrer die meisten Themen Gesinnungsfächern entnimmt, die wenigsten den Fertigkeiten. als Ergebnis muß bestehen bleiben: die Aufsatzthemen können allen Unterrichtsfächern genommen werden.“ Neben dem Ge- unterrichte weist Ziemann aus dem Stoffgebiet „Schule“ nun noch die eigentliche Schulerziehung als Quelle nach. Er unter- et dabei die zwei Gruppen: Schulleben und Schülerbibliothek. dem Schulleben will er die Feier von Gedenktagen (vater- sche, kirchliche und Schul-Gedenktage) dem Aufsatzunterrichte tbar gemacht wissen. Als Beweis der Möglichkeit solcher Auf- ungen sei nur das Thema genannt: Wie wir in unserer le Kaisers Geburtstag feierten. Von der schriftlichen Dar-

stellung eines solchen Ergebnisses wird eine Verstärkung des erzieherischen Einflusses erwartet. Die Möglichkeit soll unbestritten bleiben. Außerdem aber ist die Übung auch stilistisch wertvoll, denn „hier gibt es keinen feststehenden Text, hier gibt es keinen nachträglich mit den Kindern besprochenen Vortrag des Lehrers, hier gibt es überhaupt keine Durchnahme des Stoffes. Hier sind die Kinder auf den Gebrauch ihrer Augen und Ohren angewiesen, hier müssen sie scharf aufpassen, gut behalten und endlich aus allen äußeren und inneren Eindrücken mit ihren eigenen Worten und in selbständiger Anordnung der Gedanken eine schriftliche Arbeit aufsetzen." Dieser Begründung kann man sich rückhaltlos anschließen, und vielleicht ließe sich noch hinzufügen, daß ja die Feier als ein wertvolles Selbsterlebnis der Kinder ohne weiteres geeignet ist, Aufsatzmaterial zu liefern. Sie steht der selbständigen Quelle „Leben" sehr nahe und stellt also gleichsam die Verbindung zwischen den zwei großen Gebieten: Schule und Leben dar. Eine zweite Gruppe von Aufgaben läßt sich auch dadurch noch aus dem Gebiete der Schulerziehung gewinnen, daß die Schülerbibliothek verwertet wird. Es ist klar, daß an die in den Schriften dargestellten Erzählungen zahlreiche Aufsatzübungen angeschlossen werden können. Damit ist aber die Quelle „Schule" nun erschöpft.

Als zweite Hauptquelle wurde in dem Abschnitte über die Stellung der Übungen im schriftlichen Ausdruck das „Leben" bezeichnet. Dort und an anderen Orten ist auch ihre Bedeutung schon kurz gestreift worden. Alle Methodiker mit Ausnahme Lindners messen den Themen aus dem Leben einen großen Wert bei. An dieser Stelle seien nur die Worte Ziemanns noch erwähnt, in denen die überall wiederkehrenden Hauptgedanken enthalten sind: „Bei einem solchen Thema kann das Kind sozusagen aus sich herausgehen, bei einem solchen Thema tritt sein kleines Ich in den Vordergrund; bei einem solchen Thema ist trotz der gleichen Überschrift eine Individualisierung möglich; denn der eine schreibt über dies, der andere über das." An sie wird sich auch die große Mehrzahl der freien selbständigen Aufsätze anzuschließen haben. Drei Hauptgruppen kommen dabei in Betracht: Aufsätze über Stoffe aus dem Familienleben, aus dem öffentlichen und aus dem kirchlichen Leben.

Eine Zusammenstellung sämtlicher Stoffquellen und Übungsarten zu einem Stoffplane kann an dieser Stelle unterbleiben. Sie läßt sich an der Hand des vorhin empfohlenen Büchelchens von Ziemann leicht ermöglichen. Es verdient aber noch einmal besonders hervorgehoben zu werden, daß auch diese Reihe der Arten und Gruppen nicht als ein starres Schema aufgefaßt werden darf; sie soll nur eine Übersicht über die einzelnen Übungen bieten, und es wäre verfehlt, wollte der Lehrer die sämtlichen Übungen nacheinander in der gegebenen Reihenfolge ausführen lassen. Die Art der

ng kann nur von Fall zu Fall bestimmt werden, und die Auswahl
em pädagogischen Takte des Lehrers überlassen. Jedes andere
fahren würde dahin führen, daß wieder das Innere durch ein
eres bestimmt würde, das ist aber unter allen Umständen zu
neiden. Der Fortschritt wird nicht durch die Form bestimmt,
ern liegt einzig in den von Jahr zu Jahr sich steigernden
prüchen an die Selbständigkeit des Schülers bei der Gestaltung
Aufsatzes. Demnach kann für den Fortschritt nur der psycho-
sche Gesichtspunkt maßgebend sein, und alle Stufengänge für
satzübungen, die einen anderen Maßstab anlegen, sind unbrauch-

Als Skizze eines annehmbaren Stufenganges verdienen darum die Ausführungen Seyferts Beachtung:

„Für die Herstellung eines Aufsatzes kommen im wesentlichen seelische Funktionen in Betracht: Erinnerungen, Phantasie Verstand."

Erinnerungen teilen sich am leichtesten mit, sie haften Konkreten, an eigenen gefühlsbetonten Wahrnehmungen und bnissen der Kinder. Die Kinder haben selbst gesehen und ge-; der Stoff ist also nach Umfang und Anordnung sinnlich ben. Bei Erinnerungsaufsätzen besteht darum die Arbeit der der einfach darin, daß sie sich auf das, was sie gesehen, gehört gefühlt haben, besinnen und es der Reihe nach erzählen. Die prechende Aufsatzart ist die Erzählung, die Mitteilung von btem.

Weitgreifender als die bloße Erinnerung arbeitet die Phan-ie. Sie gestaltet um, baut und malt aus, bildet nach oder fft freitätig Neues. Die Phantasieaufsätze sind also im allge-nen betrachtet etwas schwieriger als die bloßen Erinnerungs-ätze. Hierher gehören die phantasiemäßige Umgestaltung des ffes, die Nachbildung und freie Phantasieschöpfungen.

Als höhere seelische Funktion tritt neben Erinnerung und ntasie der Verstand. Er spricht sich in den Aufsätzen in eilen und Schlußfolgerungen aus, begnügt sich also nicht mit der zen Darstellung von Tatsachen, sondern sucht zwischen diesen ere Zusammenhänge herzustellen. Die höchsten Leistungen in er Hinsicht sind die freien Betrachtungen.

Die Reihenfolge wird also sein: Erinnerungs-, Phantasie-, standesaufsätze. Aber auch hier sind naturgemäß die Grenzen schen den einzelnen Gruppen flüssig, und das Schema darf nicht erstanden werden, daß am Anfang etwa nur Erinnerungsauf-, später Phantasieaufsätze und zuletzt nur Verstandesaufsätze an-rtigt werden dürften. Es sollen nur allgemeine Richtlinien eben werden. Man wird beispielsweise mit der leichtesten Art, den Erinnerungsaufsätzen den Anfang machen müssen und n nicht schon von vornherein freie Betrachtungen verlangen.

Damit ist zugleich die Streitfrage berührt worden: „Mit welcher Übung (Stilgattung) soll angefangen werden?" Noch ist sie nicht entschieden und „wird vielleicht überhaupt nicht entschieden werden." Trotzdem bleibt es jedem unbenommen, sich ein Urteil zu bilden. Den meisten Methodikern gilt als die unterrichtlich am frühesten sich darbietende Darstellungsform die Erzählung. Andere stellen die Beschreibung voran. Herberger und Döring bezeichnen die Rekonstruktion als erste Aufsatzübung, doch scheint mir für diese Entscheidung der Erfinder-Ehrgeiz ausschlaggebend gewesen zu sein. Ziemann wieder schlägt vor, die Beschreibung eines Bildes mit etwas Handlung vorangehen zu lassen, also: Beschreibung im Gewande einer Erzählung. Als Gründe für den Vorrang der Erzählung sind anzuführen: Handlungen, Ereignisse und Begebenheiten treten bereits als vollendet auf, und zwar sind die einzelnen Momente nach der feststehenden Folge des zeitlichen Geschehens gegeben. Sie entspricht der Natur des Kindes; denn in ihr herrscht Leben und Bewegung, ferner aber ist sie auch die einzige Darstellungsform für die Erinnerungsaufsätze, die als die leichtesten bezeichnet werden müssen. Daraus kann natürlich nur eins gefolgert werden: Der Anfang ist mit der Erzählung zu machen. Im übrigen aber dürfen die einzelnen Aufsatzübungen nicht nach Stilgattungen angeordnet werden, vielmehr bleibt wie im allgemeinen für die Übungen im schriftlichen Ausdruck, so auch für den Einzelaufsatz allein der Stoff ausschlaggebend. Jeder Fall erfordert „individuelle Behandlung".

Mit Rücksicht darauf ist nun bei jeder einzelnen Übung noch zweierlei in Betracht zu ziehen: Vorbereitung und Korrektur. „Beim Aufsatzunterrichte selbst", sagt Rasche, „kommt es hauptsächlich auf zwei Dinge an: erstens auf eine wohlerwogene, den Verhältnissen angepaßte Auswahl der Aufsatzthemen und zweitens auf eine klare, zielsichere und umfassende Vorbereitung der Aufgabe, die den Schüler in den Stand setzt, sein Thema nicht nur möglichst fehlerfrei, sondern auch mit einer gewissen Selbständigkeit, mit einer freien Bewegung des stilistischen Ausdrucks und vor allem auch mit Lust und Liebe zu beurteilen." Demgegenüber fordert Klewe: „Keine Vorbereitung und Durchnahme des Aufsatzes vor der Anfertigung". Schärfer können die Gegensätze wohl nicht aufeinanderprallen. Auf der einen Seite: „klare, zielsichere und umfassende Vorbereitung", auf der anderen Seite: „keine Vorbereitung". Worauf es Rasche ankommt, läßt sich aus dem Gange ersehen, den er einschlägt. Nach der sachlichen Vorbereitung, die er nur mit kurzen Worten erwähnt, schreitet er zur Entwicklung des Themas. Sodann wird die Gliederung aus dem Stoffe herausgearbeitet. Die weitere Vorbereitung „zieht einzelne Ausdrücke, Sätze und Satzganze nach Inhalt, Form und Bedeutung für den Aufbau des Ganzen in

:ht" und berücksichtigt auch die Satzverbindung. Schließlich
e sich auch noch auf zwei weitere Gebiete zu erstrecken: Gram-
und Orthographie. „Vielfach werden sich die grammatischen
orthographischen Vorbereitungen zu besonderen Übungen er-
en, und auf diese Weise können alle grammatischen und ortho-
ischen Belehrungen und Übungen, soweit sie für die Volks-
erforderlich sind, gewonnen und bearbeitet werden." Zum
luß werden die schwierigen Wörter, die im Aufsatz vorkommen
n oder könnten, durch ein vorbereitendes Diktat vorweg geübt.
Beispiel Rasches ist lehrreich, es läßt klar erkennen, wie weit
lnhänger einer besonderen Formbildung vom rechten Wege
:n. Bei einer solchen Vorbereitung kann doch unmöglich noch
:iner freien Betätigung der Schülerindividualität die Rede
Es fehlt ja eigentlich weiter nichts, als daß man den Aufsatz
einfach diktiert, dann wäre die Unterdrückung der Eigenart
stens vollständig. So aber ist's nichts Halbes und nichts
:s, und das Verfahren zeigt große Ähnlichkeit mit der früher
ten Praxis „des sogenannten Aufsatz u n t e r r i c h t s, deren
meidliche, wenn auch nicht gewollte Wirkung eben darin be-
daß die Schülerindividualität unterdrückt wurde." Freilich
ihr Rasche noch nachträglich gerecht zu werden, indem er
ttelbar im Anschluß an die oben wiedergegebenen Darlegungen
ot: „Es bedarf nun noch der ausdrücklichen Hervorhebung,
neben diesen gebundenen Aufsätzen möglichst schon von der
stufe ab freie Aufsätze einherzugehen haben. Sie erscheinen
n wesentliches Mittel, die Schüler zu sprachlicher Selbständig-
u führen." Damit allein ist's aber nicht getan, denn der
wird sicherlich nicht erreicht, wenn auf der anderen Seite
elbständigkeit geradezu ertötet wird. Halbe Maßregeln führen
zum Ziele: wer die Selbständigkeit will, muß sie ganz wollen,
:r wird sie nie erreichen. Daher ist unbedingt nötig, auch durch
gebundenen Aufsätze", die ihre Stoffe dem Unterrichte ent-
en, die Selbständigkeit des Schülers anzustreben. Daß und
ies möglich ist, ergibt sich zum Teil bereits aus den früheren
:gungen und wird auch noch weiter unten gezeigt werden.
chst ist unbestreitbar, daß die an den Unterricht sich anschließen-
luffätze auf der einen Seite „durch Beschreibungen bekannter
:, Gegenstände aus Haus und Hof, Stadt und Land ein
ches und völlig auslangendes Gegengewicht gegen etwaige
oße Verinnerlichung bieten, zu welcher manche Naturen ge-
sind, aber andrerseits lassen sich dabei die Schüler auch
, daß sie ihre Sinne bilden und denkend sinnend zuerst sehen
hören lernen, und das gerade fehlt unserer Erziehung so
:zlich und schädlich! und ist doch der einzig richtige Anfang
Denkenlernen." Eine Vorbereitung im Sinne Rasches er-

reicht aber gerade das Gegenteil von dem, was sie bezwecken soll. Im besonderen ist auch dem vorbereitenden Diktate, das von den meisten Anhängern der Stilbildung gefordert wird, nur ein geringer Wert beizumessen. Welche Fehler lassen sich denn überhaupt voraussehen, wenn der Aufsatz nicht schon nach Stoff und Form den Kindern „angeeignet" ist? Rasche begründet, fast könnte man sagen entschuldigt, zwar seine Maßnahmen durch den Grundsatz: „Fehler verhüten ist besser als Fehler verbessern." Er geht aber dabei von rein äußerlichen Gesichtspunkten aus; denn Grammatik und Orthographie sind nicht die Hauptsache im Aufsatz. Hier kommt's auf den Kern an. Wo liegt denn in diesem Falle der Fehler? Doch darin, daß die Schülerindividualität gar nicht oder nur beiläufig berücksichtigt wird. Darauf muß der Grundsatz angewendet werden: „Fehler verhüten ist besser als Fehler verbessern."

Und darum vertritt Klewe allein den richtigen Standpunkt, wenn er fordert: Keine Vorbereitung. Er weist damit natürlich nur die Vorbereitung im engeren Sinne, die „Durchnahme" des Einzelaufsatzes ab. Daß er dagegen eine allgemeine sachliche und sprachliche Vorbereitung für notwendig erachtet, beweisen seine schon einmal in anderer Verbindung angeführten Worte: „Die Aufgaben bestehen im Niederschreiben dessen, was im mündlichen Unterrichte erarbeitet und von den Kindern zusammenfassend wiedergegeben ist." Für diese sachliche Vorbereitung, deren Hauptzweck es ist, die Kinder im Stoffe völlig heimisch zu machen und am Stoffe zugleich die Form zu bilden durch Darstellung in mündlicher Rede, sprechen sich neben Klewe übrigens nicht nur diejenigen Neuerer aus, die wie er die Aufsatzfrage im wesentlichen als eine Stofffrage ansehen, sondern auch Schießl, Lüttge, Rudolph, Göhl und andere befürworten sie. Ja, der Gedanke ist, wie die Geschichte des Aufsatzunterrichts lehrt, sogar schon vor mehr als 50 Jahren von Goltzsch mit großem Nachdruck vertreten worden, damals leider ohne den wünschenswerten Erfolg, und zu all diesen Stimmen gesellt sich als eine der gewichtigsten auch noch die Hildebrands. Hildebrand sagt: „Auf allen Stufen des Unterrichts sind das Ohr und der Mund als Hauptträger der Muttersprache zu behandeln, das Auge und die Hand in die ihnen gebührende dienende Stellung zurückzuverweisen." Damit ist klar ausgesprochen, worauf es bei der „Vorbereitung" ankommen muß. Sollen die Kinder Aufsätze schreiben lernen, so müssen sie Übung im freien mündlichen Gedankenausdrucke haben. „Wenn man gute geschriebene Rede erzielen will, muß man naturgemäß die mündliche Rede üben." Aus der Stellung des Aufsatzes ergibt sich, daß das für alle Unterrichtsfächer gilt. Klewe gibt für diese Übung im mündlichen Gedankenausdrucke beachtenswerte Fingerzeige. Sie lassen sich in die Hauptforderung zusammenfassen: Weniger fragen, Aufgaben

stellen, die zu selbständigem Sprechen nötigen und darum für die Bildung der Sprachkraft Wert haben. Eine Mahnung muß der Lehrer aber dabei beherzigen: „Ausreden lassen, und zwar auch, wenn der Schüler Fehler macht; die Fehler können nachher berichtigt werden.“ Nur was unbedingt gerügt werden muß, darf gerügt werden, also gänzlich verfehlte Ausdrücke, falsche Wortformen. „Je weniger man dem Schüler in die Parade fährt, um so freudiger wird er sich an die gestellte Aufgabe machen, um so williger hinterher die Verbesserungen entgegennehmen. Wenn er aber keinen Satz sprechen darf, ohne daß ihm dreingeredet wird, dann wird in ihm alle Freudigkeit, alles Vertrauen in die eigene Kraft ertötet und er lernt nicht anders sprechen, als daß man ihm auf die Zunge legt, was er zu sagen hat.“ In demselben Sinne fordert auch Hildebrand: „Also reden und reden und wieder reden und reden lassen unermüdlich.“ Auch Wohlrabe, Rude und andere heben die große Wichtigkeit der mündlichen Rede hervor. Nur wenn die mündliche Darstellung in rechter Weise gepflegt wird, ist es möglich, die „freien Schwingen der Schülerseele“ zu stärken und nur dadurch auch wird zugleich der Stil am besten vorbereitet. Mit dieser Pflege kann und muß aber schon in der untersten Klasse begonnen werden. Ich lasse mir z. B. von den Kleinen des ersten Schuljahres regelmäßig in einer geeigneten Unterrichtsstunde am Montag erzählen, was sie am Sonntag erlebt und gesehen haben. Da kommen oft die drolligsten Dinge zutage, und eitel Fröhlichkeit beherrscht die gespannt lauschende kleine Zuhörerschar. Der eine erzählt vom Elefanten im Zoologischen Garten, ein anderer hat einen Zusammenstoß zwischen der Straßenbahn und einem Taxameter mit angesehen, der dritte hat Schmetterlinge gefangen und ein Sträußchen gepflückt, einem vierten ist eine große Dogge begegnet und hat ihn mit wütenden Augen angeglotzt, da ist ihm angst und bange geworden, und er hat schleunigst Fersengeld gegeben; bei dem fünften war die Großmutter zu Besuch und hatte ein Bällchen mitgebracht, am Nachmittag gab's dann Kuchen zum Kaffee, ei, der schmeckte schön u. dergl. m. Selten bestehen die Erzählungen aus mehr als 4—5 Sätzchen, und manchmal drücken sich die kleinen Leute auch recht ungeschickt aus, aber in den allermeisten Fällen ist die Redegewandtheit, wenn man so sagen darf, geradezu erstaunlich, und was das Beste daran ist: die Jungen stellen eigene Gedanken dar und lernen somit aus sich herausgehen. Natürlich gereichen diese Übungen auch allen übrigen Unterrichtsfächern zum Vorteil, ganz besonders läßt sich der Einfluß im Religionsunterricht und im Anschauungsunterricht verspüren. Man halte nur konsequent darauf, daß die Kinder überall, wo es angeht, sich im Zusammenhange aussprechen und stelle nötigenfalls Aufgaben, sie dazu anregen. Wird in solcher Weise der mündliche Ausdruck in

allen Klassen, an allen geeigneten Stoffen energisch bearbeitet, so ist nicht einzusehen, warum es mit den Aufsatzübungen in unseren Schulen nicht besser werden sollte. Lassen wir ruhig die geisttötende Vorbereitung des Einzelaufsatzes fallen. Hat der Schüler nur gelernt, sich mündlich frei auszusprechen, dann bedarfs einer besonderen Durchnahme des Stoffes nicht mehr, dann besteht die wichtigste Aufgabe des Lehrers bei der sogenannten Vorbereitung eben nur noch darin, „daß er die Beziehungen, die das Thema zum sinnlichen und geistigen Leben des Schülers hat oder haben kann, zum Bewußtsein bringt und dadurch eigenes Denken, eigenes Fühlen und die eigene Phantasie des kleinen Aufsatzschreibers rege macht." Das bleibt besonders zu beachten für Aufsätze, deren Material den Unterrichtsfächern entnommen ist. Wenn der Schüler dagegen eigene Beobachtungen und Erlebnisse darstellen soll, so wird er schon „direkt zu seinen Themen in Beziehung gesetzt." Bei ihrer Vorbesprechung kann sich der Lehrer darauf beschränken, „aus dem Kinde herauszulocken, was es selbst weiß, gesehen und gedacht hat und es durch einige auf die Form bezügliche Winke auf den unteren Stufen zu unterstützen." Hier ein Beispiel für die Mittelstufe. Das Thema lautete: Was der Tannenbaum vom Weihnachtsfeste erzählt. Nachdem ich die Aufgabe gestellt hatte, veranlaßte ich die Kinder, sich vor der Niederschrift folgende drei Fragen vorzulegen: Wann wird der Tannenbaum seine Erlebnisse erzählt haben? Wo ist es geschehen? Wer mag der Zuhörer gewesen sein? Das war die ganze Vorbesprechung. Eine der daraufhin angefertigten Schülerarbeiten, die mir besonders gefallen hat, gebe ich hier wieder.

„Was der Tannenbaum vom Weihnachtsfeste erzählt.

Neulich ging ich im Garten spazieren. Da kam ich an die Stelle, wo unser Tannenbaum stand. Schon von weitem hörte ich eifriges Gespräch. Ich schlich mich näher und hörte gerade, wie der Tannenbaum ein paar Spatzen folgendes erzählte: Drei Tage vor dem Weihnachtsfeste kamen ein paar Holzfäller und fällten viele Bäume. Darunter war auch ich. Man fuhr uns in die nahe Stadt und stellte uns auf einem Platze aus. Da kam eine Dame mit einem Knaben. Hinterher ging ein Bedienter. Die Frau fragte den Mann, der uns feil hatte, wieviel ich koste. Er nannte die Summe und sie kaufte mich. Der Bediente trug mich. Ich wurde in ein prächtiges Zimmer gestellt. Am nächsten Tage kam die Frau herein und schloß das Zimmer hinter sich zu. Sie setzte einen Korb hin und entnahm ihm allerliebste Sachen: Engel mit goldenen Flügeln, Körbchen von Glas, silberne Kugeln und Tannenzapfen. Sie hängte alles an meine Zweige, bis der Korb leer war. Dann schloß sie wieder hinter sich zu. So stand ich bis zum Abend. Da kam sie nochmals herein und steckte mir Lichter an. Auf den Tisch legte sie einen Helm, einen Säbel und eine

Trommel und stellte daneben eine Burg mit vielen Soldaten. Dann nahm sie eine Glocke und läutete laut. Da kam ein Knabe. Erst betete er: Du lieber, heil'ger, frommer Christ. Dann besah er sich die schönen Sachen und jubelte laut. Er dankte seiner Mutter für alles Gute. Am nächsten Tage kam das Dienstmädchen und nahm mir all die schönen Sächelchen wieder ab. Dann kam nochmals der Bediente und stellte mich hierher. Ich bin neugierig, was sie nun mit mir machen werden. Nachdem er so geendet, flogen die Vögel davon. Drei Tage später wurde der Tannenbaum zerhackt und ins Feuer geworfen."

Diese Arbeiten wurden in der Klasse ins Tagebuch angefertigt, und ich habe dann am Schluß der Stunde die Blätter herauslösen lassen und habe sie meiner Sammlung von Schüleraufsätzen einverleibt. Die obenstehende Arbeit war natürlich nicht die einzige gute. Ich habe unter den 50 abgegebenen Aufsätzen eine ganze Reihe, die ebensogut hier stehen könnten wie jene. Aber eins muß ich hervorheben, nämlich: daß die guten schriftlichen Leistungen, die mir zu Gesicht gekommen sind bei meinem Versuche, zum allergrößten Teile von Schülern herrühren, die auch im mündlichen Ausdruck nicht ungeschickt waren. Damit wird aber nur immer wieder bewiesen, daß für die Befähigung zum Gebrauch der schriftlichen Mitteilungsform nur noch geringe Schwierigkeiten bestehen, falls die mündliche Rede fleißig geübt worden ist. „Wenn das Kind mündlich ausdrücken kann, was es meint, so wird es dies auch schriftlich tun können, sobald es sich das Technische des Schreibens angeeignet hat. Man darf es nur nicht ängstlich machen und ihm nicht etwa einbilden, daß es etwas ganz Neues, Ungeahntes zu tun gäbe."

Es ist ein Hauptverdienst der neueren Bestrebungen, die Bedeutung der zusammenhängenden mündlichen Rede als Vorbereitung für die Übungen im schriftlichen Ausdruck scharf gekennzeichnet zu haben und für ihre besondere Pflege eingetreten zu sein. Zwar sind zusammenhängende mündliche Darstellungen auch bisher im Unterrichte schon verlangt worden; aber es ist nötig, daß darauf ein *ganz besonderes Gewicht* gelegt wird, viel mehr als es bis jetzt geschehen ist. „Was die Schüler gewöhnlich an Redegewandtheit aus der Schule mitbringen, bleibt weit hinter dem zurück, was wünschenswert und möglich ist." Es kann aber nur besser werden, wenn der Lehrer es als seine vornehmste Aufgabe betrachtet, „die Sprachlust des Schülers zu wecken, indem er ihn frei sprechen läßt, ohne drein zu reden, und indem er ihn zum Sprachreichtum führt dadurch, daß er die geweckte Sprachlust sich in häufiger Sprachübung in allen Unterrichtsstunden ergehen und tummeln läßt." Damit und *nur* damit wird die allgemeine Grundlage für die Übungen im schriftlichen Ausdruck geschaffen,

und die umständliche geisttötende Vorbereitung des Einzelaufsatzes fällt weg. „Der spezielle Aufsatzunterricht verliert allerdings an Nimbus, aber er gewinnt innerlich," und das ist die Hauptsache.

Deshalb wird gefordert: *In bezug auf die Vorbereitung der Übungen im schriftlichen Ausdruck muß das Hauptgewicht auf die Pflege der mündlichen Rede in allen Unterrichtsfächern gelegt werden.* Der mündliche Ausdruck liefert die Gesamtgrundlage für die Aufsatzübungen sowohl nach der sprachlichen als auch nach der stofflichen Seite; denn nur am vorbehandelten Stoffe kann er geübt werden. Darum aber ist eine eingehende Vorbereitung (besonderer Aufsatzunterricht) auch mit Rücksicht auf den Stoff zu verwerfen.

Dagegen kann der Einzelaufsatz selbst zu einem wichtigen Gliede der allgemeinen Stilvorbereitung werden und zwar, so paradox es klingt, durch die Nachbereitung. Zur Erklärung sei auf Hildebrands Forderung bezüglich der Mitteilung von Grundgedanken und Grundsätzen hingewiesen. Das „Tatsächliche", das im Unterricht vorliegt und aus dem die allgemeinen Gedanken abgezogen werden müssen, ist eben der einzelne Aufsatz, und die Aufstellung von allgemeinen Gesichtspunkten und Regeln kann nur im Anschluß an ihn erfolgen, also durch die Nachbesprechung oder Nachbereitung. Ihr werden aber die Richtlinien gegeben durch die Korrektur des Aufsatzes, und darum muß zunächst erst noch von der Korrektur die Rede sein.

Bei aller Verschiedenheit der Ansichten über diesen Punkt ist den Reformern doch der Hauptgedanke gemeinsam, daß die Korrektur vermeiden müsse, „die Selbstachtung und das Selbstvertrauen des Schülers zu knicken; denn das sind die beiden geistigen Mächte, auf die alles ankommt." Anthes möchte darum die Korrektur auf ein Mindestmaß beschränkt wissen. Ihm erscheint jeder rote Strich als eine blutige Wunde, die dem kindlichen Selbstvertrauen geschlagen wird. Milde für die Korrektur verlangt auch Göhl insbesondere bei der Beurteilung von Verstößen gegen Stil, Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung. „Was nicht zweifellos als Fehler, sondern nur als sprachliche Ungeschicklichkeit und Unbeholfenheit anzusehen ist, muß unbeanstandet bleiben. Minderwertige Aufsätze lassen sich nicht durch ein Meer von roter Tinte zu Musteraufsätzen umgestalten. Die Verbesserung der gekennzeichneten Fehler muß im wesentlichen dem durch die Pflege der mündlichen Rede und durch die wachsende geistige Bildung überhaupt stetig sicherer werdenden Sprachgefühle der Kinder überlassen werden." Ähnlich äußert sich Klewe über die Fehlerberichtigung. Schießl erklärt alle schriftliche Korrektur für völlig fruchtlos und nennt sie eine „ganz unnötige arge Belästigung der Lehrer." Es ist allerdings richtig, daß sich die Fehler trotz

aller Korrektur nie ausrotten lassen. Das zeigen die Übungen im schriftlichen Ausdruck immer wieder. Aber deshalb darf doch noch nicht darauf verzichtet werden, sie nach Möglichkeit einzuschränken. Die Korrektur der Aufsätze zeigt dem Lehrer klar, welche Lücken vorhanden sind, sie stellt das Bedürfnis fest, nach dem die sich anschließenden orthographischen und grammatischen Belehrungen und Übungen sich zu richten haben, und für welche somit die Übungen im schriftlichen Ausdruck den konkreten Ausgangspunkt bilden. Bezüglich der Korrektur grammatischer und orthographischer Fehler sowie der Verstöße gegen die Interpunktionsregeln kann man daher die Forderungen Gansbergs und Wohlrabes sich zu eigen machen. Gansberg fordert:

1. Wir wollen brechen mit dem Prinzip, die Aufsätze bis zur (äußerlichen) Fehlerlosigkeit durchzukorrigieren.

2. Wir wollen durch einen allgemeinen Hinweis unter der Arbeit auf typische Fälle aufmerksam machen.

3. Wir wollen gegen die hauptsächlichsten Fehler, die durchgreifenden und lehrreichen Fälle, in einer besonderen Sprachar-beit zu Felde ziehen.

Wohlrabes Forderung deckt sich mit der hier an dritter Stelle genannten Gansbergs. Für die Korrektur der stilistischen Fehler hat Seyfert gangbare Wege gewiesen. Er schließt an die schriftlichen Arbeiten, soweit das festgestellte Bedürfnis sie verlangt, stilistische Belehrungen an, die etwas Allgemeingültiges ergeben sollen: Grundsätze, Stilregeln.

Solche Stilregeln sind:

1. Denke dir immer eine bestimmte Person, der du die Sache mitteilst und verständlich machen willst, am besten: Vater, Mutter, Schwester, Bruder, Freund.

2. Schreibe nur, was du vorzubringen weißt, wenn du mündlich berichtest.

3. Suche dir den passendsten Ausdruck, indem du dir die Bedeutung des Wortes überlegst.

4. Wechsle ab mit den Ausdrücken.

5. Beachte den Wechsel auch für den Anfang der Sätze.

6. Schreibe einfach und vermeide möglichst Fremdwörter.

7. Achte auf rechte Verknüpfung der Sätze.

8. Sorge für die richtige Anordnung der Gedanken.

9. Laß Selbstverständliches weg, bringe aber alles, was der Hörer wissen muß, um dich zu verstehen.

10. Sprich dir jeden Satz vor und nach der Niederschrift laut vor.

Mit den erwähnten grammatischen und orthographischen Belehrungen und Übungen, sowie mit der Herausarbeitung der Stilregeln hat es die Nachbereitung zu tun. Sie hat also zugleich

auch zu einer Vorbereitung für alle ferneren Übungen im schriftlichen Ausdruck. Ist es auch nur ein kleiner Gewinn, der jedesmal herausspringt, so ist es doch immer ein Gewinn, und die „allgemeine Grundlage" wird doch allmählich fester und schließlich Eigentum des Schülers, das er durch stete Übung auch bewußt und frei verwerten lernt. Darin liegt aber ein großer Fortschritt auf dem langen und mühsamen Wege zur Selbständigkeit, und auf diesen Fortschritt gerade müssen alle Maßnahmen zur rechten Gestaltung des Aufsatzes berechnet sein: Stoffauswahl, Themenfassung, Art der Übung, Vorbereitung, Korrektur und Nachbereitung; denn das ist der Grundgedanke aller Reformbestrebungen: Die Aufsatzübungen dürfen die freien Schwingen der Schülerseele nicht binden, sondern müssen sie anregen zur Entfaltung und Entwicklung ihrer Kraft. Nur so ist es möglich, das hochgesteckte Ziel zu erreichen: die „Stärkung und Hebung der geistigen Kraft durch das in der Schule und im Leben erworbene Wissen": die Selbständigkeit der Eigenart.

Vorläufig freilich wird es damit wohl noch gute Weile haben; denn Theorie und Praxis sind zweierlei Dinge, und ehe die leitenden Gedanken der neueren Bestrebungen sich zu allgemeiner Anerkennung durchringen, ehe sie Gemeingut der gesamten Lehrerschaft werden, muß noch manches Tröpflein Wasser zum Meere fließen. Neue Wahrheiten brauchen Zeit, sich durchzusetzen. Diese Tatsache ist nicht wegzuleugnen. Zudem aber stellt sich gerade der Verwirklichung neuer Ideen auf dem Gebiete des Unterrichts und nicht zuletzt des Aufsatzunterrichts ein alter hartnäckiger Widersacher entgegen: das ist der didaktische Materialismus. Sein Geist spukt noch immer in unsern Schulen trotz Dörpfeld, und es ist schon richtig, was der hervorragende Schulmann über den „Dämon der Schule" gesagt hat: „Er scheint in der Tat nicht minder schwer vertilgbar zu sein als die berüchtigte Herbstzeitlose in unseren Wiesen, die im Spätsommer noch zuletzt den Plan mit ihren bestechend schönen Blüten schmückt, während ihre giftigen Früchte erst im Frühjahr zum Vorschein kommen." Aber nur unverzagt! Die neue Zeit ist schon angebrochen, und die unermüdliche Arbeitskraft, der treue Fleiß des deutschen Lehrers bürgen dafür, daß die Neugestaltung des Aufsatzunterrichts doch noch einmal greifbare Formen annehmen wird zum Segen des einzelnen wie des gesamten deutschen Volkes. Darum können wir getrost mit Lichtwark sprechen: „Es ist die Hoffnung in uns erwacht, daß die Schule organisch aus dem Leben des Kindes herauswachsen, organisch in das spätere Leben des Kindes hineinwachsen und nicht wie bisher als fremdartiges Einschiebsel die natürliche Entwicklung unterbrechen wird. Die Schule kann es, wenn sie sich der Kräfte annimmt. Einzig die Kraft vermag das Leben zu meistern, das Wissen nur dann, wenn es im Dienste der Kraft steht!"

Naturkundliche Anschauungsmittel auf dem Fensterbrette.

Von **Ludwig Tischer**, Lehrer in Leipzig.

„Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis.“ Dieses ndamentalprinzip Pestalozzischer Erziehungs- und Unterrichts- ist verlangt im naturkundlichen Unterrichte weitgehendste An- ndung. Und es bedarf keines weiteren Beweises, daß der bleibende folg im Naturgeschichtsunterrichte in erster Linie von der Be- tzung der der Natur selbst entnommenen Anschauungsmittel ab- ngt. Daß man nicht alle Objekte in natura vorführen kann, ist bstverständlich, aber nur zu oft wird es aus mehr oder weniger hhaltigen Gründen unterlassen, dem Kinde die lebendige Natur r Augen zu führen, und man begnügt sich mit Abbildungen er gar bloß mit dürren Worten. Falsche und unklare Vor- llungen sind dann nicht selten das Ergebnis eines solchen Unter- htes. Als Beweis möchte ich eine Tatsache aus meiner noch ht allzu weit zurückliegenden Schulzeit anführen. Wasser übt be- ders auf Knaben eine anziehende Wirkung aus, und es müßte n rechter Junge, zumal kein rechter Dorfjunge sein, der nicht hte, der nicht Teiche und Wasserleitungen baute und Kähne d Schiffe schwimmen ließe. Wenn darum irgendwo im Dorfe ier der vielen Teiche gefischt wurde, so mußten wir Knaben türlich dabei sein, und selbst sicher zu erwartende Strafe wegen willigen Verlassens der Arbeit konnte davon nicht abhalten. i allen Bächen und nicht gerade lebensgefährlichen Gewässern rde mit mehr oder weniger Erlaubnis gefischt, und dieses Un- ht erschien uns in unseren Augen durchaus nicht als solches. enn wir Knaben beim Fischen aber einen Wassermolch, von s Eidechse genannt, oder einen großen Wasserkäfer, z. B. den lbrand, aus seinem Verstecke aufstöberten, so verließen wir eiligst Stelle. Einige versuchten vielleicht, das Tier durch Stein- rfe aus der Ferne zu töten. Diese Tiere, zumal den Teich- lch mit seinem rotgelb und schwarz gefleckten Leibe, sahen wir sehr giftig an. Was man als Kind nicht kennt, vielleicht auch ch später, ist eben giftig. Wir scheuten uns nicht, die größten asfrösche zu fangen und haschten selbst Mäuse mit den Händen, r eine kleine Kröte griff so leicht niemand an. Wäre uns das n unserm Lehrer bei Besprechung der Kröte nur ein einziges al vorgemacht worden, so würden wir davon, daß dieses Tier ht giftig ist, sofort überzeugt worden sein; denn den Worten ubt man nicht ohne weiteres, zumal wenn der immer noch r verbreitete Aberglaube von der Giftigkeit der Kröte als erster druck von diesem Tiere im Kinde Wurzel gefaßt hat. Wie damals, dürfte auch heute die lebendige Natur im Unterrichte nicht mer zu ihrem vollen Rechte kommen.

Wenn es auch selbstverständlich ist, daß auf jeder Stufe bestimmte Objekte zur Behandlung kommen müssen, so kann es indes nicht schaden, wenn gelegentlich Ausnahmen gemacht werden, z. B. in Fällen, wo besonders anschauliche Objekte zur Verfügung stehen, die möglicherweise später bei der Besprechung fehlen, oder deren Besprechung aus letzterem Grunde vielleicht überhaupt unterbleibt. Mit einigen kurzen Bemerkungen ist oft schon viel getan und für die Zukunft vorgearbeitet; haften doch die ersten Eindrücke meist am besten. Dieses strenge Sichbinden an bestimmte Objekte auf bestimmter Stufe dürfte auch darum nicht immer richtig sein, wenn man bedenkt, daß dem Kinde die umgebende Natur zunächst zum Verständnis gebracht werden soll.

Im Hinblick darauf, daß es für die meisten Kinder der Großstadt fast unmöglich ist, die Natur und das Leben und Treiben in derselben nur in geringem Maße aus eigener Anschauung etwas kennen zu lernen, ist man bestrebt, durch Schulaquarien, Terrarien, Keimversuche, Schulgärten usw. einigen Ersatz zu bieten. Mit großer Freude ist es darum zu begrüßen, wenn bei Schulneubauten von vornherein für einen geeigneten Platz zur Aufstellung von Beobachtungsobjekten gesorgt wird. In Schulen, deren Rückseite als Nordseite nicht gerade von Ost nach West verläuft, wird sich in einer Korridornische leicht ein solcher Platz einrichten lassen. Wo dies nun nicht der Fall ist, wird man zu diesem Zwecke am besten ein nach Osten gelegenes Korridorfenster, vielleicht in der I. Etage, verwenden. Für größere Schulen wird es von Vorteil sein, wenn gleichzeitig auf der Knaben- und Mädchenseite Anschauungsmittel aufgestellt werden.

Im folgenden soll nun gezeigt werden, welche naturkundlichen Objekte und Versuche im Laufe eines Jahres, ergänzt durch einige Objekte aus dem vorhergegangenen Jahre, auf einem solchen Fensterbrette zur Beobachtung aufgestellt worden sind. Es kann sich hier natürlich nur um solche Anschauungsmittel handeln, deren Beschaffung für den einzelnen aus verschiedenen Gründen mit gewissen Schwierigkeiten verbunden ist.

Eine große Bedeutung für verschiedene Beobachtungen hat das Aquarium. Über Einrichtung und Verwendung desselben ist wiederholt geschrieben worden, und in jedem Geschäfte dieser Branche erhält man unentgeltlich gedruckte Anleitungen. Meiner Meinung nach ist aber ein großer Unterschied zwischen einem Aquarium, das für meine persönliche Beobachtung bestimmt ist, und zwischen einem solchen, das der Beobachtung vieler Hunderte von Kindern zugängig gemacht werden soll, und deshalb dürfte eine etwas andere Einrichtung aus praktischen Gründen zu empfehlen sein. In meinem ziemlich großen Aquarium — je größer, desto besser — wachsen die Pflanzen in vollständig rein gewaschenem Sande (Flußsand,

ſcheuerſand, kleine Steinchen). Eine Ecke, die dem Fenſter zu-
ekehrte linke, iſt freigelaſſen und mit flachen Steinen gegen das
urollen abgeſperrt, damit ſich daſelbſt der Schmutz anſammelt und
as Reinigen des Aquariums erleichtert wird. Die im Grunde
urzelnden Waſſerpflanzen ſtehen in den Ecken und nur an der
echten Schmalſeite in etwa fingerbreitem Abſtande vom Glaſe.
s ſind dies Waſſerpeſt (Elodea densa und E. canadensis), Kalmus
Acorus calamus), Waſſerſchwertlilie (Iris pseudacorus), Froſchlöffel
Alisma plantago), Pfeilkraut (Sagittaria sagittifolia), Waſſer-Hahnen-
uß (Batrachium aquatile) — man ſetze dieſe Pflanze erſt zur Blüte-
eit ein, da der Waſſer-Hahnenfuß, vorher eingepflanzt, leicht ab-
ault — und eine gelbe Teichroſe (Nuphar luteum). An Schwimm-
flanzen befinden ſich im Aquarium Froſchbiß (Hydrocharis morsus
anae) und Waſſerlinſen (Lemna). Dieſe Pflanzen kann man ſich
it geringer Ausnahme ſelbſt verſorgen. Wer Geld übrig hat,
ekommt in den bezüglichen Handlungen noch viele andere Pflanzen
u kaufen. Darüber, daß die Pflanzen in einem ſolchen nahrungs-
rmen Boden ein etwas kümmerliches Daſein führen müſſen, braucht
an ſich keine Sorgen zu machen; denn die Beobachtung der
flanzen iſt ganz ſekundärer Art, und die Schwimmpflanzen,
ußerdem Kalmus und Froſchlöffel, entwickeln ſich trotzdem ſehr
ut. Letztere Pflanze kommt jedes Jahr zur Blüte, ihre Blätter
agen 30 cm über dem Waſſer heraus, und der Blütenſtand er-
ebt ſich ſogar 1 m über Waſſer. Die angegebene Aquarium-
inrichtung empfiehlt ſich auch deshalb, weil es doch vorkommt,
aß Kinder oder fremde Perſonen, die gelegentlich das Schul-
aus betreten, bei der Betrachtung die Pflanzen anfaſſen. Wurzeln
un die Pflanzen in Gartenerde oder in einer Torfſchicht, die
ur mit einer dünnen Sandſchicht bedeckt iſt, ſo zieht man beim
nfaſſen die Pflanzen ſehr leicht heraus, die Torfſchicht kommt ſofort
och, und das Aquarium muß, da der Sand zugleich mit ver-
nreinigt wird, unter großem Zeitopfer von Grund aus neu ein-
erichtet werden. Bei meiner Einrichtung ſtehen die Pflanzen feſter,
ine Verunreinigung durch hochkommende Erde oder Torfſtückchen
ſt ausgeſchloſſen, und außerdem laſſen ſich beim Erneuern des
Waſſers Änderungen im Pflanzenbeſtande ohne Mühe vornehmen.

Ohne Sonne kein Leben im Aquarium, keine ordentliche Ent-
icklung! Je mehr Sonne, deſto ſchneller veralgen aber die Scheiben,
nd die Tiere werden ſehr bald der Beobachtung entzogen. Schnecken
nd Kaulquappen nagen zwar die Algen ab, aber dieſe Reinigung
alte ich für unzweckmäßig. Indem nämlich die Schnecken zu-
leich die im Aquarium ſtehenden Pflanzen anfreſſen, richten ſie
ehr Schaden als Nutzen an, und wenn die Kaulquappen hinſichtlich
hrer Nahrung nur auf Algen und Waſſerpflanzen angewieſen
ind, ſo geht ihre Entwicklung ſo langſam vorwärts, daß dieſelbe

bis zu den Sommerferien nicht beendet und die Beobachtung mithin nicht vollständig ist. Es ist auch meist schwierig, während der vierwöchigen Sommerferien eine zur Besorgung der Tiere geeignete Person zu finden; andererseits läßt sich das Aquarium nach den Sommerferien als Terrarium besser verwenden. Um bei starker Sonnenbeleuchtung das Aquarium durchsichtig zu erhalten, macht sich aller 1 bis 2 Wochen eine Reinigung der Scheiben nötig. Die Erneuerung des Wassers in diesem kurzen Zeitraum wird außerdem durch die Auflösung des von den Kaulquappen nicht verzehrten Fischfutters bedingt, womit diese gefüttert werden. Als Futter verwendet man am besten Piscidin, auf keinen Fall Ameiseneier; denn diese werden nicht angenommen. Bei solcher Fütterung kann man sicher sein, daß man in 7—8 Wochen bereits vollständig entwickelte Frösche (Rana fusca) im Aquarium hat. Die Reinigung des Aquariums — vorher nimmt man die Schwimmpflanzen heraus — geschieht, indem man das Wasser mittels Saughebers (Gummischlauch mit Glasröhre) heraushebt. Durch den Schlauch kommen auch die Kaulquappen mit heraus, die man mit einem am Eimer aufgehängten Siebe oder mit einem Netze auffängt. Die Scheiben werden dann mit einer harten Zahnbürste abgerieben und vorsichtig durch den Schlauch mit Wasser nachgespült. Das nach der erwähnten Ecke laufende Wasser nimmt zugleich den auf der Sandfläche noch befindlichen Schmutz mit. Nachdem letzteres Wasser wieder entfernt worden ist, wird das Aquarium wieder gefüllt. Man stellt einen Stuhl auf das Fensterbrett neben das Aquarium, setzt den gefüllten Eimer darauf und läßt das Wasser mittels Schlauches in die freie Ecke laufen. Um das Sterben der jungen Kaulquappen zu verhüten, ist es notwendig, daß das neue Wasser ungefähr dieselbe Temperatur hat. Sind die Kaulquappen dagegen 3—4 Wochen alt, dann vertragen sie auch Temperaturunterschiede. Entwickelte Frösche müssen aus dem Aquarium entfernt werden, da diese sonst sterben. Tote Kaulquappen oder Fröschchen werden von den übrigen vollständig aufgefressen. Bringt man in ein Aquarium einen größeren Landfrosch, so frißt dieser bei nicht genügender Fütterung die Kaulquappen auf. Will man kleine Frösche noch eine Zeitlang beobachten lassen, so bringt man sie in ein größeres Glasgefäß (Terrarium) mit eingepflanztem Moose. Zur vollständigen Betrachtung der Froschentwicklung ist es notwendig, daß dieselbe mit dem Ei beginnt. Zu diesem Zwecke suche man (meist schon vor Ostern) einen Klumpen Froschlaich zu erlangen. Die perlschnurenartig abgesetzten Kröteneier sind schwerer zu finden. Mit großem Interesse verfolgen die Kinder die Veränderungen, die im Laiche vorgehen. Nach etwa 8—10 Tagen sitzen die mit Kiemen versehenen Kaulquappen plötzlich alle oben auf der Schleimmasse, fast kreisförmig angeordnet in Häufchen von 6 bis 12 und

hr. In den nächsten Tagen darf man auf keinen Fall das asser erneuern, da die Kaulquappen jetzt am empfindlichsten sind. ı diesen Kaulquappen bringt man gelegentlich noch solche von c Erdkröte, die vollständig schwarz aussehen, während die des ndfrosches hell- bis dunkelbraun gefärbt sind. Sind die Kaul- appen größer geworden, so bringe ich zur Bereicherung des erbestandes auf kurze Zeit nach und nach andere Tiere mit ins uarium: Schnecken, Teichmuscheln, Blutegel, Teichmolche (bei hohem Wasserstande, oder wenn die Pflanzen ganz am Rande hen, flüchten sie aus dem Aquarium), Krebs mit Eiern, Daphnien ıgleich Futter für andere Tiere), Wassermilben und Wasserkäfer icht Gelbrand und seine Larve). Ende Juni findet man auch : zu dieser Zeit noch wenig entwickelten Kaulquappen vom grünen asserfrosch, die sich durch ihre Größe auszeichnen. Nicht zu emp- ılen ist es, auch Fische ins Aquarium mit hineinzubringen. Diese runreinigen das Wasser zu sehr und rühren fortwährend den chmutz auf.

Der Gelbrand und seine Larve.

Beide werden getrennt in einem besonderen Glase beobachtet. ie Ernährung erfolgt durch Kaulquappen. Bringt man Käfer und arve oder zwei Larven zusammen, so bekämpfen sich beide, und r Sieger saugt den Besiegten aus. Bei zunehmendem Wachstum äutet sich die Larve. Nach der letzten Häutung wird die Larve nter der Einwirkung des Sonnenlichtes infolge Algenüberzuges anz grün, stirbt dann, weil sie sich im Wasser nicht verpuppen kann. ei Beobachtung der Mordgier dieses Käfers und seiner Larve ckennen die Kinder die Gefährlichkeit für andere Wasserbewohner, esonders für die Fische; nagen doch diese Käfer selbst mehrpfündige arpfen an.

Entwicklung der Mücken.

Eine andere wichtige Beobachtung ist die Entwicklung der Mücken. Dazu benütze ich ein anderes kleineres Aquarium oder rößeres Glas, dessen Boden nur mit feinem Sande bedeckt ist. ie Mückenlarven gibt es ebenfalls bereits um Ostern, später die ußerst lebhaften Puppen, aus denen dann die Mücken ausschlüpfen. ine eigentliche Fütterung ist nicht notwendig, höchstens streut an ein paar Körnchen Piscidin hinein. Bei einer größeren An- hl von Puppen haben die Kinder bestimmt Gelegenheit, beim usschlüpfen von Mücken zuzusehen zu können. Eine fast ausgeschlüpfte ücke zog ich vor den Augen der Kinder vollends aus der Hülle raus. Flügel und Beine waren noch dicht am Körper ange- miegt; sehr gut war der Stachel zu sehen. Nach wenigen Se- nden entfaltete die Mücke ihre Flügel und Beine und fing an,

von ihren Werkzeugen Gebrauch zu machen. Eine Mückenplage im Schulhause hat man nicht zu befürchten. Trotz der vielen Hunderte von Mücken, die ich seit mehreren Jahren habe auskriechen lassen, habe ich aber nie gehört, daß ein Kind in der Schule gestochen worden sei; allerdings lasse ich nach Möglichkeit ein Fenster offen und töte von Zeit zu Zeit die am Fenster sitzenden Mücken. Unter einigen hundert Mückenlarven wird man einige Exemplare etwas anders gebaute, fast durchsichtige Larven finden. Diese halten sich abseits von den übrigen Larven, nehmen immer eine wagerechte Stellung ein und halten sich stets in einer gewissen Tiefe im Wasser auf; auch habe ich nicht beobachtet, daß diese an die Oberfläche gekommen wären, um zu atmen. Welche Bedeutung diese Larven haben, ob dieselben vielleicht fortpflanzungsfähig sind, darüber konnte ich bis jetzt nichts Bestimmtes in Erfahrung bringen. Die Kinder haben dann noch Gelegenheit gehabt, die Entwicklung einer anderen etwas kleineren Mückenart zu verfolgen. Die Beobachtung der Entwicklung der Mücken bringt zugleich den Kindern zum Verständnis, warum die Schwalben so tief über dem Wasser dahinfliegen und oft sogar eintauchen.

Das Grillenhaus.

Wohl das meiste Interesse bringen die Kinder dem Grillenhause entgegen; da ist nicht bloß viel zu sehen, da ist auch etwas zu hören. Über das Thema „Beobachtungen vor dem Grillenhause" erschien bereits im Jahre 1888 im „Praktischen Schulmanne" in Nr. 37 ein Aufsatz von Rud. Schmidt, auf den hiermit ausdrücklich hingewiesen sei. Als Grillenhaus verwende ich ein ausrangiertes Aquarium. Nach der Mitte zu ist ein Stück ausgestochener Rasen mit einem von der Grille selbstgegrabenen Loche eingesetzt. Daneben wachsen Thymian oder Quendel und ein paar Gänseblümchen als kleiner Schmuck. Der übrige freie Raum ist mit einer Schicht Gartenerde in Stärke von fast zwei Fingern angefüllt, und diese ist mit feinem Sande bestreut. Bis auf einen kleinen Platz auf der Vorderseite ist die so hergerichtete Fläche dünn mit Grassamen besät. In dieses Haus bringt man kurz nach Ostern mehrere Grillen im Nymphenzustande. Als Nahrung dienen die Blättchen des Thymians und das hervorsprossende Gras, dazu gibt man ihnen (Nymphen und Grillen) Zucker, Semmelrinde (vielleicht mit Honig bestrichen) und später frische Kleeköpfe, auch Erdbeeren werden gern gefressen. Der Rasen wird täglich mit einer Blumenspritze etwas angefeuchtet und damit den Tierchen zugleich Gelegenheit zum Trinken gegeben. An den nur mit Flügelstummeln versehenen Nymphen können die Kinder schon verschiedenes beobachten: die Bewegung der Freßwerkzeuge, die großen Augen, die Fühler, wie sich die Männchen bekämpfen, wie die Nymphen bei geeigneten

Boden neue Wohnungen graben, sich an den Platz drängen, wo die Sonne in das Grillenhaus scheint usw. Nach einigen Tagen — vielleicht vergehen auch noch 1 bis 2 Wochen — schlüpfen die Grillen aus. Die Haut der Nymphe öffnet sich oben am Kopfe, und die Grille schlüpft unter großer Anstrengung, öfters ausruhend, heraus. Das ausschlüpfende Tierchen sieht vollständig cremefarben aus und hat schneeweiße Flügel, auf denen die Adern deutlich hervortreten. Der Körper färbt sich aber sehr schnell dunkel; bereits nach einer knappen Stunde hat derselbe eine tief blauschwarze Färbung angenommen. Die Flügel sehen noch längere Zeit weiß aus; erst nach Verlauf mehrerer Stunden färben sie sich gelblich, dann bräunlich und zuletzt schwarzbraun. Etwaige Verletzungen im Nymphenzustande, wie abgebrochene Fühler, verletzte Füße usw., zeigen sich auch bei der Grille wieder, ein Beweis, daß die Grille vollständig aus der Nymphenhaut herausschlüpft. Die abgestreifte Haut wird von den Grillen sehr bald aufgefressen. Auf einem umgebogenen Stück Papier hatte ich zur Besichtigung für die Kinder nach und nach 3 abgestreifte Häute aufgeklebt und an einem Stäbchen mittels Reißzwecke etwas über dem Boden befestigt. Die Grillen waren aber am Stäbchen emporgekrochen und hatten die Häute bis auf festklebende Beinteile aufgezehrt. Nachdem die Grillen ausgekrochen sind, vergeht noch eine geraume Zeit, bevor sie anfangen zu zirpen. Die ersten Zirptöne, welche sie erzeugen, sind zudem noch sehr unvollkommen. Auch das Zirpen will gelernt sein, wie beim Menschen das Singen. Um den richtigen Zirpton hervorzubringen, müssen die Flügel die entsprechende Hochstellung einnehmen; bei wenig erhobenen Flügeln entsteht nur ein Ton wie bei ganz geringer Bewegung einer Peitsche. Je nach der Größe der Flügel und ihrer Stellung ist der erzeugte Ton ein verschiedener; auch die „Gemütsverfassung" der Grille, ob in allgemeinem Wohlbefinden, ob im Zorn oder in Liebesstimmung, beeinflußt den Ton; von großem Einfluß ist auch die Tageszeit und das Wetter. Ist die Grille erregt, wie dies bei den Kämpfen zwischen Männchen der Fall ist, dann klingt der Ton bei besonders hochgestellten Flügeln sehr schrill, und die Flügelschwingungen folgen rasch aufeinander, letzteres ist auch bei Sonnenschein der Fall. Am Abende und in der Nacht gibt die Grille langgezogene Töne von sich, die in kurzen Pausen aufeinander folgen. Unwillkürlich wird man dadurch an die Stelle aus dem Gedichte „Elegie" (In den Ruinen eines alten Bergschlosses geschrieben) von Matthisson erinnert, in der es heißt:

„Schweigend, in der Abenddämm'rung Schleier,
Ruht die Flur, das Lied der Haine stirbt;
Nur daß hier, im alternden Gemäuer,
Melancholisch noch ein Heimchen zirpt;" —

Will das Männchen das Weibchen zum Schäferstündchen locken, so ist der Ton ein ganz anderer, da jetzt die Flügel ganz wenig erhoben sind. Da es unter den Grillen nur wenig Weibchen gibt, so sind die Kämpfe zwischen Männchen sehr erklärlich. Sie beißen sich Fühler, Füße und Beine ab und verletzen sich mitunter derart, daß die Verletzungen den Tod zur Folge haben. Daß bei den Grillen nur das Männchen zu zirpen vermag, ist bekannt, aber noch nicht allgemein bekannt ist es, daß das Zirpen nur dadurch erzeugt wird, daß der rechte Flügel den linken reibt; denn noch steht in unserm Leipziger Lesebuche (II. Stufe, S. 167): „Sie geigt unverdrossen mit dem Beine an der Flügeldecke." Das Grillenweibchen ist leicht zu erkennen an der etwas kleineren Gestalt, an den kürzeren, heller gefärbten Flügeln und vor allem an der Legeröhre, die sich am Körperende zwischen zwei kurzen fühlerartigen Schwänzchen, die auch die Männchen haben, befindet. Während die Grillen draußen sehr scheue Tierchen sind, legen sie diese Eigenschaft in der Gefangenschaft nach und nach ab. Selbst in den Pausen, wo Hunderte von Kindern am Grillenhause vorübergehen, hören sie nicht auf zu zirpen, und manche zirpen sogar auf der Hand, lassen sich dabei durch das Klassenzimmer tragen und von den Kindern betrachten. In diesem Jahre hatte ich auch Gelegenheit, das Weibchen beim Eierlegen zu beobachten. Während der Sommerferien sind aus den Eiern Larven ausgeschlüpft; sie sind noch etwas kleiner als die in Wohnungen vorkommenden Ameisen, gleichen aber vollständig den Nymphen. Nicht vorenthalten möchte ich eine Sage von der Grille, die vielleicht nicht jedem bekannt sein dürfte. „Es lebte einst ein wunderschöner Jüngling, der ebenso lustig als hübsch war, so daß selbst die Göttin der Schönheit, Venus, Wohlgefallen an ihm fand. ‚Wie schade ist es,' sprach sie, „daß er einst sterben muß und nicht ewig fortleben kann, wie die Götter." Sie bat den Göttervater, er möge dem Gryllos ewiges Leben verleihen, und der allmächtige Zeus gewährte ihr diese Bitte. Doch sie hatte vergessen, ihrem Schützlinge auch ewige Jugend und Schönheit zu erbitten. Gryllos blieb also am Leben, doch je älter er wurde, desto mehr schrumpfte er auch zusammen, bis er zuletzt zur winzigen Feldgrille wurde, grau und schrumplig von Angesicht. Nur die unverwüstliche gute Laune behielt die Grille bei und singt, dem alten Gesicht und der winzigen Gestalt zum Trotz, den ganzen lieben Tag vergnüglich ihr Lied. Was hat sie doch für ein kurioses Gesicht, ganz wie ein lustiges, altes Männchen."

Entwicklung des Mehlkäfers.

Die Entwicklung vieler Käfer hat mit der des Mehlkäfers viel Übereinstimmendes. Die geeignete Zeit zur Beobachtung ist Ende Juni oder Anfang Juli. Ein Gosenglas teile ich durch einge-

ängte Holzscheiben in drei Teile. Auf dem Boden liegen in
vas Kleie die Mehlwürmer, die sich mehrmals häuten; gleichsam
der I. Etage liegen die Puppen und auf dem oberen Holz-
kel die schwarzen Mehlkäfer. Fast jeden Tag schlüpfen aus den
ıppen Käfer aus, die anfangs weiß aussehen und sich nach und
ch gelb, dann braun und zuletzt schwarz färben.

Der Kiemenfuß.

Ein interessantes Tierchen ist der Kiemenfuß (Branchipus).
an findet diese Tiere in der Zeit nach Ostern in Wassertümpeln.
ie gehören zu den niederen Krebsen, den Blattfußkrebsen. In
zug auf den Wasserwechsel sind sie äußerst empfindlich. In anderem
asser sterben sie meist schon am ersten Tage, während sie in
mselben Wasser in Gefangenschaft etwa 3 bis 4 Tage lebend
eiben. Der Körper des Branchipus ist durchscheinend grünlich.
ı der Sonne erstrahlen die zugleich als Schwimmwerkzeuge be-
ıten Kiemen in verschiedenen Farben. —

Nachdem das Aquarium, resp. das Grillenhaus, seinen Zweck
üllt hat, pflanze ich in dasselbe Moose ein (goldenes Frauen-
ar, Torfmoos, Sternmoos, Katharinenmoos). Durch tägliches
ıfeuchten mit einer Blumenspritze wird das Wachstum sehr ge-
ıdert. Dieser Mooskasten läßt sich sehr gut als Terrarium für
rschiedene Tiere verwenden. Für den Unterricht stehen ferner
r Verfügung ein Eichhörnchen und ein vollständig zahmer
ımster. Infolge eines Geschwüres, das sich über den ganzen
ıpf erstreckte, mußte der Hamster getötet werden. Beide Tiere
freuen sich des größten Interesses von seiten der Kinder. —

Im nachfolgenden kürzeren Abschnitte soll noch gezeigt werden,
wieweit auch das Pflanzenreich Berücksichtigung gefunden hat.

Da besonders in den Mittelklassen viel von Sporenpflanzen
sprochen wird, so ist es notwendig, daß die Sporen auch ein-
ıl gezeigt werden. Hierzu eignet sich am besten der Acker-
ıachtelhalm (Equisetum arvense). Er gehört in seiner
ten Lebenserscheinung zu den Frühlingspflanzen. Ein paar
ırme Tage genügen, die Frühjahrstriebe aus dem Boden hervor-
locken und die Sporen auszustreuen. Man findet den Acker-
achtelhalm vielfach an Eisenbahndämmen, oft zwischen und neben
ı Geleisen, auf Feldern und Feldrainen. Der Boden, auf dem
se Pflanzen wachsen, beeinflußt sowohl die Farbe der Stengel
d Sporenähren, als auch die Menge der Sporen. Der auf
ldern wachsende Ackerschachtelhalm zeigt eine bläulich weiße Fär-
ng und erzeugt infolge der besseren Wachstumsbedingungen eine
ößere Sporenmenge als der an sandigen Bahndämmen wachsende,
: die Farbe des Sandes annimmt. Jede Spore besitzt zwei sich
uzende Bänder, die sehr hygroskopisch sind. Um die Sporen

und die hygroskopische Eigenschaft der Bänder zu zeigen, bringt man einige Sporen auf oder unter ein Vergrößerungsglas und haucht sie ein wenig an. Sofort zeigen die Sporen eine eigentümliche Bewegung. Die Bänder nehmen etwas von dem in der Atemluft befindlichen Wasserdampf auf und rollen sich infolgedessen schnell um die Sporen; nachdem die geringe Wassermenge verdunstet ist, strecken sich die Bänder wieder aus. An anderen Sporenpflanzen standen zur Beobachtung aufgestellt: Sumpfschachtelhalm mit Sporenähre, Wurmfarn und Adlerfarn mit Sporenhäufchen.

Andere Pflanzen: Heidelbeersträucher mit Blüten und später mit Beeren in verschiedenem Reifestadium. (Man ist erstaunt, wie wenige von den Großstadtkindern die Heidelbeeren haben blühen sehen, ja wie viele Kinder selbst die reifen Beeren an den Sträuchern nicht wiedererkennen.)

Eichenzweige mit Staub- und Stempelblüten und mit Galläpfeln.

Buchenzweige mit Kätzchen und später mit Bucheckern.

Kiefern-, Fichten- und Lärchenzweige mit Blüten.

Ein Kiefernast mit Zapfen von den 3 Jahrgängen ihrer Entwicklung.

Fichtenäste mit Zapfen.

Kalmus mit Blüte.

Ein Wiesenstrauß mit über 20 verschiedenen Blumen und mehreren Grasarten.

Moos: goldenes Frauenhaar mit sogenannten Moosblüten und Sporenkapseln.

Blasentang: Neubildung im Wasser.

Gräser: über 20 verschiedene Arten in frischem Zustande auf Papier geklebt.

Eine Blüte vom Kaktus: Königin der Nacht.

Ein wichtiger Versuch ist die Veranschaulichung der Wurzelbildung bei Stecklingen und die Saftströmung. Um dies zu zeigen, bedient man sich eines 40—50 cm langen und 2—3 cm starken Weidenstämmchens. Dieses Stück setzt man, bevor es draußen anfängt zu treiben, in ein weites Glas. Sehr bald bilden sich an dem im Wasser stehenden Teile Wurzeln, am oberen junge Triebe. Nach Verlauf von etwa 10 Wochen haben die Triebe eine Länge von fast 30 cm erreicht. Nun zeigt man die Saftströmung. Zu diesem Zwecke schält man unter den obersten Trieben einen $1^1/_2$—2 cm breiten Rindenring ab. Die oberen Triebe wachsen jetzt noch ungestört weiter, ein Beweis, daß das Wasser (bei den Pflanzen das Wasser mit den aufgelösten Nährstoffen) nicht in und unter der Rinde aufsteigt. Nach einigen Tagen schneidet man dann das Splintholz heraus. Die oberen

Triebe verwelken nun sehr schnell, weil die Wasserzufuhr aufhört. Die übrigen Triebe wachsen im Wasser, ohne Nährsalze, bis zum Spätherbste weiter und erreichen eine Länge von zirka 50 cm. Nach dem Abfall der Blätter sterben die Triebe ab.

Wie das Eichhörnchen nagt, zeigt eine Zusammenstellung von mehr oder weniger angenagten Fichtenzapfen und Nüssen.

Gemeinsam mit einem anderen Kollegen wurde eine Pilzausstellung veranstaltet von 25 verschiedenen Arten; einige waren durch mehrere Exemplare vertreten, um die verschiedenen Entwicklungsstadien zu zeigen. Daß die Kinder auch dieser Pilzausstellung Interesse entgegenbrachten, beweist der Umstand, daß viele Kinder seitdem andere unbekannte Pilze mitbrachten.

Wichtige Anschauungsobjekte und Versuche wurden außerdem vom Direktor und von einzelnen Kollegen auf dem Fensterbrette aufgestellt. Von seiten des Direktors gelangten unter vielen anderen zur Aufstellung ein sehr anschauliches Experiment zur Veranschaulichung des aufsteigenden Saftstromes; gezeigt wurde durch Gewichtsbestimmung mittels Wage an einem Kastanienzweige die Größe der Wasserverdunstung, ferner das Wachstum bei Ernährung mit Nährsalzen usw.

Zum Schluß möchte ich noch ausdrücklich darauf hinweisen, daß meine Ausführungen weder auf Vollständigkeit in bezug auf die Anschauungsobjekte, die aufgestellt werden können, noch auf Planmäßigkeit Anspruch machen, doch das war auch nicht meine Absicht. Es soll nur eine Zusammenstellung dessen sein, was an naturkundlichem Material zur Beobachtung auf dem Fensterbrette eines Korridores aufgestellt worden ist. Vielleicht kann es auch einzelnen neu ins Amt eintretenden Kollegen als Fingerzeig dienen. Bei derartiger Gestaltung des naturkundlichen Unterrichtes möge man aber nicht vergessen, darauf hinzuweisen, daß die aufgestellten Objekte für die Kinder nicht Veranlassung sein sollen, die Natur in sinn- und nutzloser Weise zu plündern und zu verwüsten.

„Andre, die vorüber wandern,
Freun sich an den Blumen auch."

Es ist leicht, ein Tier seiner Freiheit zu berauben, aber oft schwer, für das Tier Lebensbedingungen zu schaffen, die es den Verlust seiner Freiheit weniger fühlen und vielleicht vergessen lassen.

Die Entdeckung Amerikas.

Lehrstoff nebst erläuternden Anmerkungen zur schulgemäßen Behandlung.

Von **W. Rübenkamp**, Lehrer in Krefeld.

A. Vorbereitung.

Nach Anknüpfungspunkten für die unterrichtliche Behandlung der Entdeckung Amerikas braucht der Lehrer nicht lange zu suchen. Wohl jedem Volksschüler der Oberklasse sind die Ereignisse der jüngsten Vergangenheit noch in frischer Erinnerung: die Fahrt des Prinzen Heinrich nach Amerika, dessen begeisterter Empfang in unserm Vaterlande ein so freudiges Echo gefunden hat, und das Erdbeben in Kalifornien, das manche deutsche Familie, die ihre dort lebenden Angehörigen von der schrecklichen Katastrophe betroffen glaubte, mit banger Sorge erfüllte. Viele Deutsche haben in den letzten fünfzig Jahren, besonders auf die Nachricht von den Goldfunden in Kalifornien, Haus und Hof verlassen, um in der neuen Welt ihr Glück zu versuchen (Freiligraths Gedicht „Die Auswanderer"). So mag es jetzt wenig Leute in deutschen Landen geben, die nicht Verwandte oder Bekannte in Amerika haben und Briefe von dort bekommen und dahin schreiben. Wenngleich darum eine vorhergegangene Besprechung im erdkundlichen Unterrichte nicht unbedingt notwendig erscheint, so müssen doch die Schüler über die Lage des neuen Erdteils eine richtige und genaue Vorstellung haben. Ebenso erfordert es die Anschaulichkeit des Unterrichts, die Entdeckungsfahrten an der Hand des Globus oder außerdem noch auf größeren Planigloben verfolgen zu lassen. Um endlich den Plan des Columbus in das rechte Licht zu rücken, mögen die Versuche der Portugiesen, um Afrika herum nach Indien zu gelangen, nicht unerwähnt bleiben, weswegen wir die Entdeckung des Seeweges nach Ostindien, obwohl sie der Zeit nach später erfolgt ist, in gedrängter Kürze vorausschicken.

Die Entdeckung des Seeweges nach Ostindien.

Schon im Altertume war Indien wegen seines Reichtums an kostbaren Erzeugnissen bekannt. Im Mittelalter wurden indische Waren über Ägypten oder Syrien nach irgendeinem Hafen des Mittelländischen Meeres gebracht und von dort aus weiter dem Abendlande zugeführt. Diese beiden Handelswege waren aber sehr beschwerlich. Deshalb bemühte man sich, einen Seeweg nach Indien zu entdecken. Die Portugiesen, welche am Anfange des 15. Jahrhunderts die kühnsten Seefahrer waren, versuchten Afrika im Süden

zu umschiffen. Endlich im Jahre 1498 gelang dies einem portugiesischen Seemanne. Er segelte um das Kap der guten Hoffnung in den Indischen Ozean und erreichte so die Küste Ostindiens.

B. Lehrstoff.[1])

1. Der Plan des Columbus.

Der Gedanke, einen Seeweg nach Ostindien zu finden, beschäftigte auch den Genueser Christoph Columbus. Der Weg um Afrika schien ihm aber ein Umweg zu sein. Er sagte sich: „Da die Erde eine Kugel ist, und Indien östlich liegt, so kann man vielleicht auf einem kürzeren Wege dorthin gelangen, wenn man immer westlich segelt."

Um die zu einer solchen Reise nötigen Mittel zu erhalten, wandte sich Columbus zuerst an seine Vaterstadt Genua, dann an den König von Portugal, jedoch ohne Erfolg. Nach langem Zögern überließ ihm der König Ferdinand von Spanien drei kleine Fahrzeuge, welche mit 90 Matrosen bemannt wurden.

2. Erste Entdeckungsfahrt.

Im August 1492 segelte Columbus von der spanischen Küste ab. Je länger die Fahrt dauerte, desto ängstlicher und unwilliger wurden die Matrosen. Columbus beruhigte sie, verschwieg ihnen aber die Größe der zurückgelegten Strecke. Endlich — es war am 70. Tage nach der Abfahrt — tönte vom Mastkorbe herab der Ruf: „Land, Land!" Die aufgefundene Insel hieß Guanahani, wurde aber von Columbus San Salvador genannt, d. h. Erlöserinsel. Auf der Weiterfahrt fand er auch die Inseln Kuba und Haiti. Dann kehrte er nach Spanien zurück. Hier wurde er mit großem Jubel empfangen und mit Ehren überhäuft.

3. Fernere Reisen.

Columbus unternahm noch drei Reisen und entdeckte auch das südliche Festland des Erdteils. Seine Erfolge erweckten ihm aber viele Neider. Er erntete nur Undank von Spanien. Der von ihm entdeckte Erdteil erhielt nicht einmal seinen Namen. Derselbe wurde später nach dem Italiener Amerigo, der zuerst eine Beschreibung des neuen Erdteils herausgab, Amerika genannt. Die von Columbus aufgefundene Inselgruppe hat den Namen ‚Westindien,' den er ihr damals gegeben, behalten.

---

[1]) Der „Lehrstoff" ist entnommen aus des Verfassers „Vaterländischer Geschichte für Volksschulen", bearbeitet im Auftrage und unter Mitwirkung einer Kommission von Krefelder Lehrern. Verlag Carl Meyer, Hannover. Das Werkchen ist von den Kgl. Regierungen zu Liegnitz, Bromberg und Trier empfohlen worden.

4. Folgen der Entdeckung Amerikas.

Die Spanier fanden in dem neuentdeckten Erdteile manche wertvollen Erzeugnisse: Gold und Silber in Menge, ferner Zucker, Tabak, Kaffee, Tee, Gewürze und Farbstoffe. Besonders die Baumwolle, die Kartoffel und der Tabak haben auf die Lebensweise der Europäer einen großen Einfluß gewonnen.

Der Seehandel nahm eine größere Ausdehnung und eine neue Richtung an: von den Binnenmeeren wurde er mehr in die offene See verlegt. Die Spanier und Portugiesen wurden die wichtigsten Handelsvölker. Später kamen ihnen die gewandteren Engländer zuvor. Die Handelsstraßen über die Alpen, auf denen die indischen Waren von Süden her zu uns gekommen waren, verödeten; dabei verloren Italien und Deutschland, vor allem die Hansa. — Endlich wirkten die großen Entdeckungen umgestaltend auf die Erd- und Naturkunde.

C. Anmerkungen.[1])

Plan des Columbus.[2])

Columbus als Mensch. Zur Charakteristik des Columbus und zur Beleuchtung der in dieser Arbeit enthaltenen Urteile über seine Persönlichkeit schicken wir folgende Bemerkung eines unserer ersten Columbus-Biographen voraus, des jüngst verstorbenen Professors Dr. Sophus Ruge, Dresden. (Vergl. die Einleitung zu „Christoph Columbus", Dresden 1892.)

„Wie viele historische Momente in dem Leben unseres Helden noch der Befestigung und der Aufklärung bedürfen, wird man schon daraus entnehmen können, daß man noch über den Ort streitet, wo die Wiege des Entdeckers gestanden hat, daß man über das Jahr seiner Geburt disputiert, daß man über seinen Bildungsgang die widerstreitendsten Ansichten äußert, daß man über seinen Aufenthalt in Portugal und Spanien nur spärlich unterrichtet ist, ja daß man noch nicht einmal mit absoluter Gewißheit beweisen kann, welchen Punkt der Neuen Welt er zuerst betreten hat."

---

[1]) Wenn auch die „Anmerkungen" über den Rahmen der unterrichtlichen Behandlung hinausgehen, so hoffen wir doch, daß sie, in Anbetracht des an interessanten Momenten so reichen Stoffes und der noch stetig steigenden kulturgeschichtlichen und politischen Bedeutung Amerikas, dem Lehrer nicht unwillkommen sein werden.

[2]) Die richtige Schreibung ist nicht Kolumbus, sondern Columbus, die latinisierte Form des italienischen Namens Colombo, spanisch Colon. — Von biographischen Mitteilungen über Columbus kann, wegen der spärlichen Quellenberichte und der widerstreitenden Ansichten der Forscher, in der Schule abgesehen werden. Zur Idealisierung des seltenen Mannes in sittlicher Beziehung scheint keine Veranlassung vorzuliegen; noch weniger dürfte es indessen am Platze sein, vor den Schülern Kritik zu üben an seinen persönlichen Schwächen und seinen Entdeckerruhm in den Augen der Jugend zu schmälern.

In ähnlichem Sinne äußert sich Professor Günther, München: „Noch immer sind viele Einzelheiten seines Lebens nicht genügend aufgeklärt, und auch im ganzen darf von ihm mit vollem Recht gesagt werden, daß sein Charakterbild in der Geschichte schwanke, zumal da es letzthin unter den spanischen, einen falschen Nationalitätsstandpunkt hervorkehrenden Schriftstellern Sitte geworden ist, von dem Entdecker recht schlecht zu sprechen und seine Gegner auch dann günstiger zu beurteilen, wenn sie äußerst dunkle Ehrenmänner waren." (Günther, Das Zeitalter der Entdeckungen. Eine Sammlung von Vorträgen, die der Verfasser im Januar und Februar 1900 im Auftrage des Münchener Volkshochschulvereines gehalten hat.)

Wissenschaftliche Bedeutung des Columbus. „Ein Mann der Wissenschaft war Columbus nicht, obwohl ihm eine gewisse höhere Bildung und Vertrautheit mit einer ziemlich umfassenden Literatur nicht abgesprochen werden können. Es gebrach ihm an jeder Anlage zur Kritik; was er irgendwo gelesen, das stand für ihn als unzweifelhafte Wahrheit fest, und der Gedanke, es könnten wohl auch Märchen und Sinnlosigkeiten geschrieben und gedruckt worden sein, ist ihm anscheinend nie gekommen. . . . Daß er dann, wenn er sich einen Augenblick von der ihn bedrückenden Buchgelehrsamkeit frei macht, oft einen klaren Blick für die ihn umgebende Natur betätigt, wird auch sein Gegner zugestehen müssen. . . . Freilich konnten die in dem merkwürdigen Manne schlummernden guten Eigenschaften nicht recht zur Reife gelangen, weil seine Hinneigung zum Mystizismus, zum Wunderbaren und das Schwören auf das gedruckte Wort die Entfaltung einer freieren Lebens- und Weltanschauung dauernd unterdrückten." (Günther, S. 69.)

„Wer sich je genauer mit dem Leben des Columbus beschäftigte, weiß, in welchem Labyrinth von Unsicherheiten, Widersprüchen, Legenden und Unwahrscheinlichkeiten man sich bewegt, wie schwierig es ist, hier einen nur einigermaßen sicheren Pfad zu finden, und wie oft man sich zu einem non liquet verstehen muß. Ruge ist hierbei mit aller Besonnenheit verfahren, er ist auch dem widerspruchsvollen Charakter des Columbus gerecht geworden." (Literarisches Zentralblatt 1892. Nr. 5.)

Die Ratgeber des Columbus. Seine Vorstellungen von der Größe der Erde und der Schmalheit des Ozeans entnahm Columbus dem „Weltbilde" Pierre d'Aillys, Erzbischofs von Cambray (Imago mundi ex variis auctoribus recollecta), entworfen um 1410. Günther nennt das Werk „eine Kompilation, der selbständige wissenschaftliche Bedeutung freilich abgeht, die jedoch ganz dazu geeignet war, ihrem Leser das ganze kosmographische Wissen zu vermitteln, über welches das Zeitalter verfügte." Aus dieser Quelle schöpfte Columbus seine Überzeugung, daß der Abstand zwischen der Westküste

Spaniens und der Ostküste Indiens nur schmal sei und daß nur $^1/_7$ der Erdoberfläche mit Wasser bedeckt sei.

„Bei der lebhaften Teilnahme, die man namentlich in Italien allen Entdeckungsversuchen der Portugiesen an der Küste Afrikas erwies, ... war es ganz natürlich, wenn man sich in wissenschaftlichen Kreisen auch die Frage vorlegte, ob es nicht einen kürzeren und schnelleren Weg nach Indien gäbe als den, auf welchem sich bereits seit einem halben Jahrhundert die Portugiesen bewegten, ohne dem Ziele erheblich und sichtlich näher zu kommen." (Ruge, Christoph Columbus.)

Entscheidend für den Plan einer Westfahrt war eine Erdkarte und ein diese erläuternder Brief des Florentiner Kosmographen Toscanelli an Columbus. Dieser, einer der berühmtesten Gelehrten des 15. Jahrhunderts, empfahl, statt an der Küste Afrikas nach Süden zu gehen, geradenwegs westwärts übers Meer zu steuern; man werde auf diesem Wege schnellstens Indien erreichen. Der Gelehrte war in dem für die damalige Zeit verzeihlichen Irrtum befangen, daß es von der Küste Spaniens bis zum Ostrande Asiens auf dem Landwege weiter sein müsse als auf dem Seewege. Um seinen Plan zu veranschaulichen, hatte Toscanelli auf der beigefügten Karte die Länder und Meere der Erde nach den besten vorhandenen Quellen dargestellt.

Nach seiner Berechnung betrug die Entfernung zwischen Indien (worunter man nicht nur das heutige Ostindien, sondern ganz Süd- und Ostafrika verstand) und der Westküste Europas $^1/_3$ des Erdumfanges, während in der Tat der Abstand von Westeuropa bis China nahezu $^2/_3$ des Umfanges beträgt.[1]) Daß in diesem weiten Meeresraum noch große unbekannte Landmassen liegen könnten, ahnten weder Columbus noch seine Gewährsmänner. Also mußte alles Land, das er entdeckte, zu Indien gehören.

Unterhandlungen mit Portugal. Columbus wandte sich (um 1483?) mit seinem Plane an den König Johann II. von Portugal. Die wissenschaftlichen Räte des Königs konnten sich nicht entschließen, das Unternehmen zu empfehlen. Sie hielten Columbus für einen Prahler, der wenig Glauben verdiene. Trotzdem zeigte sich Johann II. schließlich geneigt, auf den Vorschlag einzugehen, weil die Ausrüstung von drei Karawelen, die Columbus für den Entdeckungsversuch verlangte, keine allzu hohen Ausgaben erfordere. Aber da scheiterte

[1]) „Es war ein großes Glück," meint Günther (Das Zeitalter der Entdeckungen), „daß Columbus die wirklichen Verhältnisse so weit unterschätzte, und daß alle seine Autoritäten zur Erzeugung eines wohltätigen Irrtums zusammenwirkten; denn hätte er gewußt, wie weit es in Wahrheit von Europa nach Asien ist, so wäre doch wohl auch ihm der Mut zur Überbrückung einer solchen Kluft entsunken."

Vereinbarung an den unglaublichen Forderungen, die Columbus betreff seiner Entdeckungen stellte.

Unterhandlungen mit Spanien. Darauf suchte Columbus den spanischen Hof für seinen Plan zu gewinnen. Im Frühjahr 1486 erhielt er eine Audienz bei den Majestäten. Obwohl er einflußreiche Gönner, darunter besonders die Königin Isabella, fand, rückten seine Angelegenheiten auch jetzt nicht besonders vorwärts. Die Doktoren der Universität von Salamanca, mit der Prüfung der Sache beauftragt, hielten nicht, aller überlieferten Gelehrsamkeit gegenüber seinen Plan zu empfehlen. Man sah die felsenfeste Überzeugung des Columbus und seine neueste Wissenschaft mit fremden Empfindungen an, fühlte zwar seinen gewaltigen Unternehmungsgeist, hielt ihn aber für abenteuerlich. Die Königin vertröstete den Columbus auf bessere Zeiten, da der Feldzug gegen Granada alle Kräfte des Landes in Anspruch nahm.

Nach fünf Jahren vergeblichen Wartens beschloß Columbus, Spanien zu verlassen, da war es der Abt des Franziskanerklosters La Rabida, unweit Palos, welcher vermittelnd eintrat. Er nahm den erschöpften und dürftig aussehenden Auswanderer als Gast in sein Kloster auf und verschaffte ihm von der Königin Isabella vor der Bewilligung von drei Schiffen die Summe von 53 Dukaten, damit er in angemessener Kleidung bei Hofe erscheinen könne. Die Unterhandlungen wurden wieder aufgenommen, drohten noch im letzten Augenblicke sich zu zerschlagen an den hohen Forderungen, die Columbus wie in Portugal so auch hier geltend machte. Da wußte der Schatzmeister de Sant Angel die Königin zu bereden, daß sie dem Entdecker die augenblickliche Erfüllung seiner Wünsche zusagte. Derselbe Mittelsmann schoß auch aus seinem Beutel die Kosten zur Ausrüstung des Geschwaders vor. Die Summe belief sich nach unserm Gelde auf nicht ganz 30 000 Mark. Am 17. April 1492 wurde der Staatsvertrag mit Columbus abgefaßt, welcher dem letzteren die erbliche Admiralswürde sowie die Würde eines Vizekönigs in den neuentdeckten Ländern bestätigte, ihm ferner $^1/_{10}$ des Gewinnes von allen Produkten und Minen und das Recht zusprach, sich an allen Handelsunternehmungen in den entdeckten Ländern zu beteiligen.

Die Ausrüstung des Geschwaders erfolgte in dem kleinen Hafen Palos. Es traf sich glücklich, daß hier eine angesehene Schifferfamilie, die der Pinzon, lebte, welche den Plan mit dem lebhaftesten Beifall aufnahm und dessen Ausführung mit Rat und Tat unterstützte. In kurzer Zeit lagen die drei für das Wagnis bestimmten kleinen Fahrzeuge segelfertig. Nur das Flaggschiff „Santa Maria", welches Columbus selbst befehligte, hatte ein vollständiges Verdeck; das zweite, die „Pinta", führte

Martin Alonso Pinzon, das dritte „Ninna" Vicente Yannez Pinzon. Die Mannschaft bestand aus 90 Matrosen, die Columbus selbst ausgesucht hatte. Außerdem waren noch andere Personen an Bord (Gerichtsdiener, Notar, Arzt, Bediente usw.), so daß die gesamte Bemannung 120 Köpfe zählte.

„Es ist hie und da, vorab in Spanien, üblich geworden, das Verdienst der Gebrüder Pinzon, insbesondere des Martin Alonso, sogar noch über dasjenige des Entdeckers zu stellen; allein so hoch man auch die Tatkraft, Klugheit und Opferwilligkeit dieser Männer veranschlagen mag, so war es eben doch nur der Geist des Columbus, von dem belebt, sie dem Entdeckungswerke ihre Kraft liehen."

Erste Entdeckungsfahrt.

Abfahrt. Tagebuch des Columbus. Die Abfahrt war auf Freitag, den 3. August, festgesetzt. Mit Tagesanbruch ging das kleine Geschwader von Palos aus den Rio Tinto hinab und steuerte dem unbekannten Westen zu. Über diese merkwürdige Fahrt gibt uns das von Columbus geführte Tagebuch Aufschluß, das allerdings nur im Auszuge erhalten ist, aber doch über den Verlauf der Reise ein durchaus klares und verständliches Bild entwirft.

Mißgeschick. Getäuschte Hoffnungen. Schon nach drei Tagen zerbrach das Steuerruder der „Pinta". Der Unfall zwang zu einem unliebsamen Aufenthalt auf den Kanarischen Inseln. Schon begann das Schiffsvolk über die unbequeme Arbeit der Ausbesserung zu klagen und war der Reise überdrüssig, ehe sie eigentlich angetreten war. Erst am 6. September konnte Columbus die Fahrt fortsetzen. Am 26. September signalisierte Alonso Pinzon vom Mastkorbe seines Schiffes aus „Land". Der Admiral, der auf der „Santa Maria" den Freudenruf hörte, kniete nieder, und die Mannschaften beider Schiffe sangen das Gloria in excelsis Deo. Sie stiegen auf die Masten und in das Takelwerk und behaupteten einstimmig, Land zu sehen. Auch Columbus war der Meinung. Am andern Tage mußte man sich bald überzeugen, daß man nur eine Wolkenbank gesehen hatte. So wurde noch oft die durch vermeintliche Anzeichen von Land erweckte Hoffnung immer wieder getäuscht.

Meuterei der Matrosen. Schon begann die Verzweiflung sich der kleinen Flotte zu bemächtigen. Ängstliche Matrosen brachen in laute Klagen aus; sie drohten, den Genuesen, der als Fremdling ohnehin wenig Freunde unter ihnen hatte, über Bord werfen zu wollen, weil er sie betrogen habe. Columbus beschwichtigte sie und suchte ihre Hoffnung zu beleben, zeigte aber auch die feste Entschlossenheit, Indien, sein Ziel, zu erreichen.[1])

[1]) Um so höher müssen wir es dem Führer anrechnen, daß er diese Schwierigkeiten zum Trotze stets ein Auge für die ihn umgebende Natur offen zu halten und bedeutsame Beobachtungen machen konnte. Er bemerkte deutlich die

Über die Größe der Entfernung hatte Columbus seine Leute von Anfang an getäuscht, damit sie nach Verlauf von einigen Wochen nicht von Verzagtheit ergriffen würden, und wohl gar an einer glücklichen Heimkehr verzweifelten. Er befolgte nämlich das eigentümliche Verfahren, ein doppeltes Tagebuch zu führen, eins zu jedermanns Einsicht und ein anderes für sich allein. In dem ersteren gab er die zurückgelegte Meilenzahl wesentlich geringer an.

Anzeichen von Land. Am Mittwoch, den 10. Oktober, hatten die Leute noch erklärt, dem Columbus nicht weiter folgen zu wollen. Und doch war man dem Ziele sehr nahe. Am Donnerstag mehrten sich die wirklichen Anzeichen nahen Landes mit jeder Stunde. Man sah einen Stock, der dem Anscheine nach mit Eisen bearbeitet war, Gras, wie es nur auf dem Lande wächst, einen Zweig mit wilden Rosen u. a. m. Um 10 Uhr abends entdeckte der Admiral von einem erhöhten Standpunkte des Schiffes aus ein Licht, das auch von einigen, die herbeieilten, wahrgenommen wurde, von andern dagegen wieder nicht. Es glich dem einer Kerze, deren Licht bald zu-, bald abnahm.

Landung. Besitzergreifung. Am Freitag, den 12. Oktober, 2 Uhr morgens, sah der Franzose Rodrigo von Triana den flachen Strand einer Insel im Mondlicht schimmern. Die geringe Entfernung — es waren nur zwei Seemeilen — zerstreute allen Zweifel. Mit Tagesanbruch begab sich der Admiral mit den beiden andern Schiffskapitänen und einem bewaffneten Gefolge in einem Boote aus Land. Er selbst trug das Königsbanner, die beiden Kapitäne Flaggen mit einem grünen Kreuze zwischen den von einer Krone überragten Buchstaben F und Y (Ferdinand und Isabella). Columbus pflanzte das Banner auf und nahm alle Anwesenden feierlich zu Zeugen, daß er in ihrer Gegenwart im Namen des Königs und der Königin von der Insel Besitz ergreife.

Schilderung der Insulaner. Alsbald sammelte sich eine Menge Eingeborener um die Ankömmlinge. Den ersten Verkehr mit den Insulanern schildert der Entdecker, wie folgt: „Ich erkannte, daß es Leute seien, welche sich uns leichter hingeben und

---

klimatischen Veränderungen, welche das stete Fortschreiten in westlicher Richtung mit sich brachte; er entdeckte die magnetische Mißweisung und deren Wechsel von Ort zu Ort, wobei er allerdings zur Erklärung des ihn aufs höchste verwundernden Tatbestandes vor sehr sonderbaren Hypothesen nicht zurückschreckte.

„Daß er von den im Meere treibenden Tang- oder Sargassomassen eine etwas zu lebhafte Beschreibung gab, welche der wissenschaftlichen Kritik unserer Tage nicht standhielt, wird man angesichts der Neuheit der Erscheinung nicht zu sehr tadeln können . . . in den Werken, aus denen Columbus sein Wissen schöpfte, war darüber nichts zu finden." (Günther, Das Zeitalter der Entdeckungen, 1901.)

sich eher durch Sanftmut und Überzeugung als durch Gewalt zu unserm heiligen Glauben bekehren lassen werden. Ich gab einigen farbige Kappen und Glasperlen und viele andere wertlose Dinge, welche uns ihre Freundschaft wunderbar schnell erwarben. Sie kamen darauf an unsere Schiffe geschwommen, brachten Papageien, Garnknäuel und andere Tauschgegenstände. Sie nahmen, was man ihnen gab, und gaben sehr gerne, was sie hatten. Aber es schien mir, daß es in jeder Beziehung arme Leute seien. Sie waren sehr hübsch gewachsen. Ihre Haare waren beinahe so dick wie Roßhaar, kurz, bis auf die Augenbrauen herabfallend; nach hinten lassen sie eine lange Flechte herunterhängen, die nie abgeschnitten wird. Sie kennen keine Waffen; denn ich zeigte ihnen Säbel, und sie griffen sie so ungeschickt an der Schneide an, daß sie sich aus Unwissenheit schnitten. Sie haben kein Eisen .... Ich glaubte und glaube noch, daß man vom Festland hierherkommt und sie in die Sklaverei führt. Sie müssen gute Dienstboten sein, von sehr gutem Charakter. Ich bemerke, daß sie alles leicht auffassen und nachahmen, was man ihnen sagt, glaube auch, daß sie ohne Schwierigkeit Christen würden; denn es scheint mir, daß sie keiner Sekte angehören."

Die Schilderung der Insel seitens des Columbus, welcher er den Namen San Salvador gab und die von den Eingeborenen Guanahani genannt wurde, ist in so unbestimmten Zügen entworfen, daß die unermüdlichsten Forschungen nicht darzutun vermocht haben, welche von den 20 größeren und 630 kleineren Bahama-Inseln er zuerst entdeckt hat.

Irrtum des Columbus. Columbus selbst glaubte in Indien gelandet zu sein und konnte Zeit seines Lebens die Überzeugung nicht gewinnen, daß er einen neuen Erdteil entdeckt habe. Seine irrige Meinung, daß er auf seinen Fahrten nach Westen Indien entdeckt habe, hat sich in dem Namen „Westindien" erhalten. Erst spätere Reisende erkannten, daß zwischen Europa und Asien ein großer Erdteil liege.

Entdeckung von Kuba. Schon am folgenden Tage, dem 13. Oktober, fuhr er in südwestlicher Richtung weiter, da die Eingeborenen ihm durch Zeichensprache bedeutet hatten, daß er nach dieser Richtung ein an Gold reiches Land finden werde. Auf der Weiterfahrt wurde eine Anzahl kleinerer Inseln angelaufen, und am 28. Oktober entdeckte man Kuba, das Columbus anfangs für Japan, später für das Festland von Indien hielt. Auch hier wurden die fremden Ankömmlinge und ihre Schiffe mit ehrerbietiger Scheu betrachtet. Die Abgesandten des Admirals brachten aber aus den Dörfern außer einigem Goldschmuck nichts als die Nachricht mit, daß die Wilden ein Kraut „Tabaco" in Rollen zu formen, diese anzuzünden und deren Rauch einzuziehen pflegten.

as ist die erste Spur von der Sitte des Tabak-
uchens. —

Entdeckung von Haiti. Da die Spanier immer wieder
ach Gold fragten, wiesen die Eingeborenen sie nach Osten. Diesem
Winke folgend, fanden die Spanier die zweite größere Insel Haiti,
ie Columbus lebhaft an Spanien erinnerte und deswegen von
hm Española genannt wurde. Bei Haiti strandete eines seiner
Schiffe; von den Trümmern ließ er eine kleine Festung (Fort)
bauen, die er Navidad nannte. Hier ließ er 39 Spanier zu-
rück und hoffte, so einen Grund gelegt zu haben zur Kolonisation
und Christianisierung Westindiens.

Rückreise. Die Gefahren, welche es auf der Rückreise zu
bestehen gab, waren keine geringen. Mitte Februar brach ein Sturm
los, der sich bald zu einem rasenden Orkan steigerte. Um dem
spanischen Königspaare für den Fall des Unterganges Nachricht
von seiner Entdeckung zukommen zu lassen, verfaßte Columbus
einen kurzen Reisebericht, legte ihn, in Wachsleinwand eingewickelt,
in ein Kistchen und vertraute ihn dem wogenden Meere an.

Landung in Spanien. Ehrung des Ent-
deckers. Am 15. März 1493 landete Columbus in demselben
Hafen Palos, von dem er vor mehr als acht Monaten ausgelaufen
war. Sofort wurde der Entdecker an den Hof beschieden, der ge-
rade in Barcelona weilte. Seine ganze Fahrt dorthin glich einem
Triumphzuge. Die Majestäten empfingen ihn auf das ehrenvollste,
und der phantasiereiche Mann schilderte die von ihm aufgefundene
„Neue Welt" mit beredten Worten. Da er nun die Bedingungen,
welche bei seiner Ausfahrt gestellt worden waren, erfüllt hatte,
fielen ihm auch die zugesicherten Würden und Rechte zu. Er war
nicht allein Großadmiral des Ozeans, sondern auch Vizekönig und
ständiger Gouverneur der entdeckten Länder.

Fernere Reisen.

Zweite Fahrt des Columbus. Seine zweite Fahrt
trat Columbus schon am 25. September 1493 an, diesmal mit
17 Fahrzeugen und 1500 Gefährten. Da er einen mehr südlichen
Kurs wählte, entdeckte er die Kleinen Antillen. Von hier
fuhr er nach Puertorico und Española. Ihn verlangte, seine
Kolonie Navidad wiederzusehen. Er fand sie nicht mehr. Das
hölzerne Kastell war niedergebrannt; die zurückgelassenen Spanier
waren getötet worden. Nachdem er eine neue Niederlassung ge-
gründet hatte, setzte er seine Fahrt fort nach Kuba, auf welchem
Wege auch Jamaika entdeckt wurde. Bei seiner Rückkehr nach
Haiti fand er Unzufriedenheit und Zwietracht unter der Besatzung.
Nachdem er die Ruhe wiederhergestellt und die Verwaltung der Insel
in die Hände seines Bruders Bartolomeo gelegt hatte, trat er die

Heimreise nach Spanien an, wo er am 11. Juni 1496 wieder landete.

Dritte Fahrt. Zu der dritten Fahrt brach Columbus erst am 30. Mai 1498, und zwar mit nur sechs Schiffen auf. Das Interesse der „Neuen Welt" hatte eine Abschwächung erfahren, nicht allein wegen der inneren und äußeren Verwicklungen Spaniens, sondern auch, weil man sich höheren Orts in den Erwartungen, die man an die Auffindung eines direkten Seeweges nach Ostindien knüpfen zu dürfen geglaubt hatte, einigermaßen getäuscht sah. „Das Auffinden von Gold!" sagt einer der Biographen des Columbus, „das war die Kette, welche Columbus von Anfang seines Unternehmens an mit sich schleppen mußte, weil in den Augen der Spanier, vom König an bis zu dem Geringsten, seine Entdeckungen nur Wert hatten, wenn die neue Welt die alte mit Gold versorge." Goldfunde waren aber noch immer nicht gemacht worden. Die dritte Fahrt brachte Columbus bei noch mehr südwestlicher Richtung nach der Insel Trinidad, der südlichsten und größten der Kleinen Antillen, und dann an das Deltaland des Orinoko. Ob aber das Land Insel oder Festland sei, wagte Columbus nicht zu entscheiden. Es gebrach ihm zu weiterer Fortsetzung seiner Entdeckungsfahrt angeblich an Lebensmitteln, gewiß an Unternehmungslust und auch an Gesundheit; denn er fühlte sich krank. Er wandte sich wieder nach Haiti, um sich nach dem Schicksal seiner Kolonie umzusehen. Er fand sie in vollem Aufruhr. Wenn auch sein Bruder Bartolomeo zuletzt im Ansiedlungsgebiet die Ruhe wiederhergestellt hatte, dauerte doch in einem andern Teile der Insel die Anarchie fort. Hier sammelte der Oberrichter Francisco Roldan alle Unzufriedenen um sich und widersetzte sich den Anordnungen des Columbus. Ohnmächtig, die feindlichen Elemente zu bewältigen, knüpfte der Admiral mit Roldan Verhandlungen an und setzte ihn sogar wieder in sein Amt ein.

Ungerechte Behandlung des Columbus. Da man ihn der Willkür und Grausamkeit beschuldigte, bat er selbst um Sendung eines unparteiischen Richters. Daraufhin sandte die spanische Regierung einen mit königlicher Vollmacht ausgestatteten Untersuchungsrichter in der Person des Francisco de Bobadilla. Dieser, ein sehr zweifelhafter Charakter, hatte nichts Eiligeres zu tun, als sofort nach seiner Ankunft in Haiti mit den Gegnern des Columbus gemeinschaftliche Sache zu machen. Columbus und seine drei Brüder wurden in Fesseln gelegt und nach Europa gebracht, wo sie im November 1500 anlangten.

Diese schmachvolle Behandlung hatte nicht in der Absicht der spanischen Majestäten gelegen. Sofort nach seiner Ankunft wurden dem „Vizekönig" die Ketten abgenommen; Bobadilla wurde abberufen, Roldan verhaftet und die Weisung gegeben, den Entdecker

it allen ihm gebührenden Ehren auszuzeichnen. Es wurde ihm ne gerechte Unterſuchung ſeiner Angelegenheit zugeſichert und icolas de Ovando zum unparteiiſchen Richter beſtellt. Obohl Columbus ſeine Güter und Gerechtſame wieder erhielt, wurde r doch in die Verwaltung ſeiner Länder nicht mehr eingeſetzt. Bohl gewährte man ihm, damit er ſeine Entdeckung weiterführen önne, einige Schiffe, mit denen er am 9. Mai 1502 ſeine vierte nd letzte Reiſe antrat.

Vierte Reiſe. Dieſe Reiſe unternahm Columbus in er Abſicht, eine Meerenge aufzuſuchen, die ihn in das Indiſche Meer gelangen laſſe und ihm eine Erdumſegelung geſtatte. Am 0. Juli erreichte er, immer nach Weſten ſteuernd (Haiti lief er ur im Vorbeigehen an), die Inſel Guanaya, nahe dem Geiade von Honduras. Dort traf er auf das erſte Kulturvolk der ‚Neuen Welt“. Es waren Händler aus Yukatan, die allerlei hübſche Kunſtgegenſtände feilboten. In dieſem Umſtande erblickte er eine Beſtätigung ſeiner Annahme, daß er ſich an der oſtaſiatiſchen Küſte befinde. Hätte er ſich nach der Heimat der Händler erkundigt, ſo würde die Entdeckung Yukatans und Mexikos die Folge geweſen ſein. So aber fuhr er an der mittelamerikaniſchen Küſte weiter, bis faſt zum Golf von Darien, wo ihn die ſtürmiſche See nd der ſchlechte Zuſtand ſeiner Schiffe zur Umkehr zwangen. Weil man in Veragua Gold vermutete, kehrte man dorthin zurück. In der Tat fand man reichliche Spuren von Gold. Indes wurden ie fremden Eindringlinge bei der Ausführung ihres Vorhabens urch die Indianer geſtört, ſo daß ſie ſich zur Flucht auf ihre Schiffe gezwungen ſahen. Da dieſe ſich bald als ganz unbrauchbar rwieſen, blieb nichts mehr übrig, als ſie an der Küſte Jamaikas uf den Strand laufen zu laſſen. Erſt nach Monaten langte das on Ovando auf Haiti erbetene Erſatzſchiff an, mit welchem der Entdecker einer neuen Welt als armer Schiffbrüchiger im Noember 1504 in Spanien landete.

Die letzten Lebensjahre des Columbus. „Noch in emſelben Monate ſtarb ſeine hohe Gönnerin, die Königin Iſabella, nd damit ging auch die Sonne ſeines Lebens unter. Der Jubel, er ihn einſt bei der Heimkehr von den erſten Fahrten ſtürmiſch mbrauſt hatte, war verſtummt. Die Begeiſterung für die Schätze r Neuen Welt war einer großen Ernüchterung gewichen. Die erwaltung der transatlantiſchen Länder koſtete Geld und Menen; das Klima untergrub die Geſundheit, ohne dafür Wohlſtand gewähren. Kein Menſch kümmerte ſich mehr um den Admiral. e falſchen Freunde hielten ſich fern.

Columbus verlebte den Winter in Sevilla, keineswegs in Dürftigkeit oder Armut, wie wohl erzählt worden iſt. Er wohnte im nehmſten Stadtteile und beſaß damals 4000 Caſtellanos (25 000

Mark), für damalige Verhältnisse ein ansehnliches Vermögen. Aber seine Ehren und Rechte, die er zurückforderte, blieben ihm versagt." (Christoph Columbus, von Sophus Ruge, Dresden 1892.)

So brachte er krank und gebeugt die letzten Lebensjahre einsam zu und verschied am 21. Mai 1506 zu Valladolid. Sein Tod machte so wenig Aufsehen, daß die Chronik der Stadt, die alle kleinen Vorfälle jener Tage erwähnt, über dieses Ereignis stillschweigend hinweggeht. Im Franziskanerkloster zu Valladolid fand Columbus seine erste Ruhestätte; doch schon 1513 wurden seine Gebeine nach Sevilla gebracht, um 1550 nach San Domingo und 1796 in den Dom zu Havana übergeführt zu werden. Etwa ein Jahrhundert später wanderte die Asche des Entdeckers auf europäischen Boden zurück. Daß ihm die Ketten, mit denen er gefesselt worden war, auf seinen eigenen Wunsch mit ins Grab gegeben wurden, gehört zu den romantischen Neigungen des Columbus.

Verdienst des Columbus. So sehen wir, daß Columbus schon zu seinen Lebzeiten isoliert dastand. Nach seinem Tode verfiel sein Name früher und unverdienter Vergessenheit. Wenn auch auf seinem Sarge die stolze Inschrift prangte: „A Castilla y á León Nuevo Mondo dió Colón" (Castilien und Leon gab eine neue Welt Colón), so wurde doch auswärts sein wirkliches Verdienst nur selten anerkannt. So kam es, daß nicht Columbus, sondern ein anderer Seefahrer, der ihn an Bedeutung bei weitem nicht erreichte, aber das „Geschäft der Reklame" besser verstand, dem neuen Erdteile den Namen verleihen sollte. Es war der Florentiner Amerigo Vespucci, der in dem Zeitraum von 1497—1503 an mehreren Entdeckungsreisen teilgenommen und über die Neue Welt umständliche Nachrichten und Karten veröffentlicht hatte, die bald sehr weit verbreitet wurden.

Und doch ist kein anderer als Columbus der Entdecker Amerikas. Ob es einige Zeit als „Westindien" betrachtet wurde oder als selbständiger Erdteil zu gelten begann, bleibt schließlich gleichgültig. Mit Recht sagt darum Günther: „Und diese Ehre (die Priorität der Namengebung für die Neue Welt) wäre ihm wirklich zu gönnen gewesen; denn wenn auch sein Charakter kein makellos reiner, seine allgemeine Bildung so wenig wie seine seemännische Geschicklichkeit eine besonders hervorragende gewesen ist, so darf man doch die These aussprechen: Kein anderer, als eben ein Columbus, konnte der Entdecker eines neuen Erdteiles werden. Wäre er ein wirklicher Gelehrter gewesen, so hätten ihm berechtigte kritische Bedenken den Wagemut geraubt; hätte er als Seemann Ruhm und Gold erringen wollen, so lag ihm der Weg nach Indien um Afrika herum weit näher als die Durchkreuzung eines Weltmeeres von unbekannter Ausdehnung. Nur in Columbus

ſen die Eigenſchaften zuſammen, die ein glückliches Unternehmen bürgen konnten; hier fanden ſich fataliſtiſcher Glaube an den nen Stern, die Gabe, hinreißend und überzeugend auf andere wirken, und gerade ſo viel Sachkenntnis vereinigt, als notdig war, um einen beſtimmten Plan erſinnen und deſſen Ausrung in die Wege leiten zu können. Ohne die dämoniſche Halsrigkeit, die den phantaſievollen Mann immer und immer wieder ſeinen urſprünglichen Gedanken zurückkommen ließ, wäre das ojekt einer Fahrt nach Weſten niemals zur Verwirklichung gegt." (Günther, Das Zeitalter der Entdeckungen.) „Wäre Spaen der Ehrenpflicht, die es unter allen Umſtänden gegen ſeinen oßen Adoptivſohn hatte, bei Lebzeiten beſſer nachgekommen, ſo nde deſſen Charakterbild mutmaßlich weniger ſchwankend vor s, als es nun tatſächlich der Fall iſt. Aus einem Manne von gemeſſenen Anſprüchen war allmählich ein Querulant geworden, r vielleicht auch die Verhältniſſe anklagte, weil ſie ſich als zu ächtig für ihn erwieſen hatten. Ganz gewiß iſt er nicht immer recht geweſen, und ein unleugbarer Zug von Habſucht, den er gar gegen Untergebene nicht verleugnen konnte, haftet ſeinem ndenken an."

Weitere Entdeckungen und Eroberungen in der Neuen Welt. Die Entdeckungen des Columbus wurden mit oßem Eifer fortgeſetzt. Der Portugieſe Kabral wurde 1500 auf iner Fahrt nach Oſtindien durch Stürme von der afrikaniſchen küſte nach Weſten verſchlagen und entdeckte das gold- und diamantenreiche Braſilien. — 1513 gelangte Balboa, die Landnge von Panama überſchreitend, zuerſt zum Stillen Ozean.

Ferdinand Cortez eroberte 1519 mit einer kleinen Schar as große Mexiko und Franz Pizarro im Jahre 1531 das lberreiche Peru für die ſpaniſche Herrſchaft, beides Staaten, die n kultureller Beziehung ziemlich weit fortgeſchritten waren.

Der Portugieſe Ferdinand Magalhães gelangte durch ie nach ihm benannte Straße zu den Philippinen. Nachdem er n Kampfe mit den Wilden ſein Leben verloren hatte, ſteuerten ine Leute weiter zu den Gewürzinſeln oder Molukken und hrten von da um das Kap der guten Hoffnung nach Europa zurück. o wurde **die erſte Reiſe um die Welt** zurückgelegt, die drei hre (1529—1532) in Anſpruch genommen hatte.

Der erſten folgten andere Weltumſegelungen, wie die des gländers Franz Drake (1577—1580), der die Kartoffeln s der Neuen Welt nach Europa gebracht haben ſoll, und im Jahrhundert die des berühmten James Cook, der in dem traume von 1768—1779 dreimal die Erde umfuhr und den ßten Teil Auſtraliens entdeckte.

Folgen der Entdeckung Amerikas.

Die Entdeckung Amerikas war vorerst ein Gewinn für nien, der ins Ungeheuerliche ging; denn das Gold- und S land Amerika lieferte eine für die damalige Zeit geradezu hafte Ausbeute an Edelmetallen. Dies ist ersichtlich aus d sigen Steigerung der vorher ganz geringfügigen Goldprod woran Amerika nach der Berechnung Soetbeers 1550 mit 2(lionen und 1630 mit 30 Millionen Mark beteiligt gewes und deren Empfänger in jener Zeit fast allein Spanien Die reichen Goldschätze der Neuen Welt förderten die Anwe des Goldgeldes in Europa, dessen rasch zunehmende Bevöl viel Gold brauchte, um ihren großen kulturellen Aufgaben werden zu können.

Neben Spanien, das seine besten Kräfte als Eroberer Amerika entsandte, suchten bald Frankreich, Holland und En in Amerika Fuß zu fassen; dauernde Vorteile errangen jedo die Engländer. Sie wurden schließlich die alleinigen Besitz ganz Nordamerikas, und wenn sich endlich auch die nord kanischen Freistaaten vom Mutterlande losrissen, so hatte sich land doch in Amerika ein Absatzgebiet ersten Ranges geschaffe ihm auch fernerhin treu blieb und zur Entwicklung Englan erster See- und Handelsmacht wesentlich beigetragen hat.

Deutschland hat sich an der Besitznahme und Ausbeutu neu erschlossenen Erdteils kaum beteiligt. Wenn auch Deutsc den Entdeckungsfahrten teilgenommen haben, wie die Name haim, Staden, Schmidel, Welser beweisen, waren sie doch l angewiesen, ihre Kräfte in fremden Dienst zu stellen wenigstens unter dem Schutze einer fremden Macht zu n „Die damalige Verfassung des Römischen Reiches deutscher tion," meint Günther, „bot dessen Angehörigen keine Mögli das Gewicht eigenen Volkstums in die Wagschale zu we Deutschland hatte infolge der beginnenden Glaubensspaltun der daraus sich entwickelnden Zwistigkeiten und Kriege im e Lande zuviel zu schaffen, um sich um das eben erst entdeckt fernliegende Amerika kümmern zu können. Gleichwohl hat den einschneidenden Folgen der neuen Entdeckung ebensowen Europa überhaupt nicht entziehen können.

Der Handel Europas begann andere Bahnen einzusch Nach den großen Entdeckungen (Amerikas und des Seewege Ostindien) nahm die Stelle des Mittelmeeres, das bisher der des Weltverkehrs war, der Atlantische Ozean ein. Die frei dischen Erzeugnisse gelangten nicht mehr über die Alpen, s von Westen her nach Europa. Die Handelsstraßen über die verödeten: der namentlich für den Gewürzhandel so wichtige war nun den Portugiesen und Spaniern überliefert. Wen

Italien noch ziemlich lange Zeit seine Vermittlerrolle behauptete, und deutsche Kaufleute, wie z. B. die Fugger in Augsburg, noch zur Reformationszeit mit ihrem Gelde den Weltmarkt beherrschten und durch ihre Darlehen die Kriege Karls V. ermöglichten, so verloren doch Italien und Deutschland ihre große Bedeutung für den Handel. Nun wurden Lissabon und Antwerpen die wichtigsten Handelsstationen; nicht einmal mehr für den Zwischenhandel war Deutschland so wichtig, denn die seefahrenden Nationen konnten mit den von Westen kommenden Waren alle nordischen Küsten erreichen, die bisher ausschließlich von der Hansa versorgt worden waren. Die Niederlande, welche seit ihrer Befreiung von Spanien ein Land für sich waren, bemächtigten sich mehr und mehr des Seehandels, traten aber fast in eben dem Maße dem deutschen Handel hindernd in den Weg. Zu gleicher Zeit trat England unter der großen Königin Elisabeth (1558—1603) den Niederländern ebenbürtig zur Seite. Elisabeth nahm den Kaufleuten der deutschen Hansa ihre Vorrechte auf dem Londoner Markt, und bald waren von hier aus die deutschen Nordseestädte Emden, Bremen und Hamburg überflügelt. So sank die deutsche Hansa, einst der Stolz der nordischen Meere, in Unbedeutendheit.

Mehr noch als die indischen Gewächse, die nach dem neuen, näher gelegenen Erdteile verpflanzt wurden und dort ebensogut gediehen wie in ihrer ursprünglichen Heimat, sind für Europa drei Erzeugnisse von Bedeutung geworden, die der Boden Amerikas schon längst vor der Entdeckung getragen hatte, nämlich die Kartoffel, der Tabak und die Baumwolle.

Die amerikanische Spende, von der gerade die Deutschen den ausgiebigsten Gebrauch machen, ist die Kartoffel. Heute können wir uns einen gedeckten Tisch, sei es die wohlbesetzte Tafel des Reichen oder die dürftige Mahlzeit des Armen, kaum mehr vorstellen, auf dem nicht die Kartoffel dampfte. Und doch hat es lange Zeit gedauert und vieler Mühe seitens Preußens Herrscher (wir erinnern nur an Friedrich den Großen) bedurft, ehe der Bauer den Wert dieses wichtigen Nahrungsmittels erkannte und sich auf den Anbau der Frucht verlegte.

Wie man die Kartoffel wohl ein unentbehrliches Lebensmittel nennen darf, so ist der Tabak zu einem unentbehrlichen Luxus aller Stände und namentlich der breiten Massen des Volkes geworden.

Der Baumwollenstrauch ist allerdings kein ausschließlich amerikanisches Gewächs, da er auch in der Alten Welt vorkommt, wird aber in so ungeheurer Menge in Amerika angebaut, daß dieses nicht eigentlich als das Land der Baumwollerzeugung gelten kann. Diese Übermacht Amerikas hat zur Folge, daß alle Länder mit Textilindustrie ihre Abhängigkeit von dem amerikanischen Baumwollmarkte empfinden. Das ist der Grund, weshalb Deutschland,

das zweitstärkste Industrieland, der Baumwollenkultur in den Kolonien Togo und Ostafrika eine so große Sorgfalt zuwendet. 1905 wurden in Togo 258 000 Pfund und in Ostafrika 325 000 Pfund Baumwolle erzielt, die aber für die Bedürfnisse der deutschen Textilindustrie bei weitem nicht ausreichten.

Die bequeme Zufuhr ausländischer Erzeugnisse wurde von tiefgreifendem Einflusse, wie auf die Lebensweise der Europäer überhaupt, so auf Leben und Gewohnheiten in unserer deutschen Heimat. „Fremde Gewürze, Reis, Tee und Kaffee waren bis dahin dem deutschen Dorfe fremd, wenn sie auch in der Stadt von den Reichen gebraucht wurden; seit jener Zeit hat aber auch hier der Kaffee nach und nach die Morgensuppe verdrängt und die Baumwolle Amerikas allmählich die Stelle des deutschen Linnenzeugs eingenommen. (Weigand und Tecklenburg, Deutsche Geschichte für Schule und Haus, 1898.) Immerhin mag es noch ein bis zwei Jahrhunderte gedauert haben, ehe die obenerwähnten Veränderungen in den breiten Massen des Volkes Platz griffen. Zum Belege für diese Anschauung teilen wir die folgenden Ausführungen aus Steinhausens Geschichte der deutschen Kultur (1904) mit: „Wie alles Neue und Feine kamen sie, der Kaffee, Tee, Kakao nach Deutschland vor allem über das bewunderte Frankreich, wo sie gegen Ende des 17. Jahrhunderts die Hofgesellschaft eroberten. Das erste Kaffeehaus wurde 1671 in Marseille, das erste deutsche Kaffeehaus in Hamburg 1680 gegründet."

„Der Tabak war als Heilpflanze schon im 16. Jahrhundert auch in Deutschland bekannt geworden. Der indianische Brauch des Rauchens kam in diesem Jahrhundert schon nach England, von da nach Holland. Englische Hilfstruppen des ‚Winterkönigs', überhaupt fremde Kriegsvölker brachten die Sitte und zwar als Trinken (Rauchen), Essen (Kauen), Schnupfen nach Deutschland, wo sie aber in dem mit Holland und England verkehrenden Hamburg bereits Ende des 16. Jahrhunderts Fuß gefaßt hatte. Um 1650 rauchten schon die Bauern wie das niedere städtische Volk."

Im Rahmen dieser engbegrenzten Arbeit war es uns nicht möglich, die Bedeutung der Entdeckung Amerikas nach allen Gesichtspunkten, geschweige denn erschöpfend zu behandeln. Darum sei es uns gestattet, mit einer allgemeinen Betrachtung, die sich an die mehrfach zitierte Columbus-Biographie von Sophus Ruge anlehnt, unsere Darlegungen zu schließen:

Erst als die Goldländer Mexiko und Peru erobert worden waren, trat der Einfluß auf das Abendland mehr hervor. Es war kein Grenzgebiet, kein Nachbargebiet, das gewonnen war, sondern eine ganz neue Welt hatte sich aufgetan, die eine Fülle neuer Gegenstände und neuer Erscheinungen darbot. Mehr als die dadurch erzielte Bereicherung der menschlichen Erkenntnis wirkte die

d nach dem Tode des Columbus allgemein gewordene Über-
gung, daß die „Neue Welt" der wachsenden Menschheit ein
her unbekanntes großes Arbeitsfeld sei; die Erde selbst erschien
ßer, reicher als bisher: es war eine neue Bühne aufgegangen
die Taten des kommenden Menschengeschlechtes. So hat Co-
nbus durch seine Entdeckung der Geschichte der Menschheit neue
hnen eröffnet wie kein anderer.

---

twas über die Gewalten des Erdinnern und über ihren Einfluß auf die Gestaltung der Erdoberfläche.

Von **Ernst Voigt** in Dessau.

„Alles fließt; worin liegt die treibende Kraft?"

Leopold von Buch schloß aus dem Vorhandensein von
randungsspuren, die an den Küsten Skandinaviens bis 150 m über
em heutigen Meeresspiegel zu finden sind, daß sich die ganze
albinsel „aus dem Schoße des Meeres hebe."[1]) Dem ist mit
nrecht entgegengehalten worden, daß hier auch ein Fallen des
eeresspiegels stattgefunden und die gleiche Wirkung hervorge-
ufen haben könnte. Daß man noch 1887 entweder das eine oder das
ndere als Ursache der Küstenschwankungen betrachtete, beweist die
usdrucksweise Neumayrs, der bei der Besprechung über die Ver-
eilung der säkularen Hebungen und Senkungen auf der Erdober-
läche vom „Ansteigen des Wasserspiegels und Sinken des Landes"
n der Umgebung des Äquators und dann davon redet, daß in
er Nähe beider Pole „der Meeresspiegel in neuerer Zeit ge-
unken oder das Land gestiegen"[2]) sei. Brückner stellte fest, daß
ährend gleicher Perioden an den Regeln der skandinavischen Küste
er Ostsee eine Abnahme, an denen der deutschen Küste dagegen
in Gleichbleiben der Höhe des Meeresspiegels wahrgenommen werde.
amit ist ein Beweis für die Aufwärtsbewegung Skandinaviens
geben, die eine wenn auch vorläufig wenig auffällige Veränderung
n „Antlitze der Erde" zur Folge hat.

Welche Kraft wirkt dort? — Während der Glazialzeit wurde
e Oberfläche Skandinaviens beständig auf der Temperatur von
erhalten. Da nun die Temperatur des Erdbodens da, wo eine
ie Ausstrahlung der Erdwärme ermöglicht wird, bedeutend höher
als an solchen Stellen, an denen die Oberfläche immer die-
be Temperatur behält (wie es nördlich der Linie Katharinen-

[1]) Peschel, Probl. S. 98. [2]) Seite 349.

haven, Mesen, Petropavlowsk, Jenisseisk, Schilkamündung, Nikolajewsk durch das Bodeneis geschieht), so mußte, wie Drygalski folgert, nach Rückgang der ungeheuren Eismassen der Diluvialzeit Skandinavien infolge der nun ungehindert vor sich gehenden Ausstrahlung eine Erhöhung seiner Temperatur und damit eine Ausdehnung und Auflockerung erfahren, die sich durch Hebung aus dem Meere darstellen konnte. Die Erdwärme wäre also hier die hebende Kraft gewesen.

Dasselbe läßt sich in bezug auf die ähnlichen Erscheinungen am Michigansee, am Lorenzgolfe und an den Küsten von Labrador und vielleicht auch an denen von Feuerland und Chile aussagen.

Kann aber diese Erklärung für die noch heute stattfindenden Veränderungen der skandinavischen Küsten gelten?

Man ist der Meinung, „die Bewegungen des Landes, welche die Veränderungen der Strandlinien hervorrufen, seien den Wölbungen und Faltungen, denen die Gebirgsbildung zu verdanken ist, verwandt.“[1]) Auch die Senkungen (z. B. der dalmatischen Küste, der Westseite von Grönland, der auf dem Grunde der Atollagune befindlichen Insel, des Festlandes Australien) ja Erdbebenverheerungen und Vulkanausbrüche faßt man als Folgeerscheinungen der Gebirgsbildung auf. —

Nehmen wir an, die Erde kühle sich durch immerwährende Ausstrahlung in den kalten Weltenraum von Anfang ihres Bestehens bis auf den heutigen Tag und noch in ferne Zukunft hinaus beständig ab. Die natürliche Folge davon wäre eine beständige Abnahme des Volumens und, damit verbunden, eine Verkleinerung des Umfanges. Letztere könnte durch Runzelung oder Fältelung herbeigeführt werden. Durch diesen Vorgang würden Gesteinsschichten durch seitlichen Druck an dazu besonders disponierten Stellen allmählich zusammen- oder übereinandergeschoben und zu Oberflächengebilden aufgewölbt, welche, weil vom ersten Augenblicke ihres Werdens an der Veränderung sie zerstörender äußerer Kräfte unterworfen, zu jeder Zeit nur als Trümmer erscheinen könnten. Würden die von innen nach der Oberfläche hin wirkenden Kräfte bei der Formgebung der Gebirge eine Zeitlang allein wirksam sein, so würden während dieser Periode hauptsächlich Gebirge von der ruhigen Form des Jura entstehen. Nur an solchen Stellen würden sich Schroffheiten bilden, an denen die Spannung nicht durch solches Zusammenfalten von nach der Tiefe zu plastischen, knetbaren Gesteinen ausgelöst werden könnte, sondern durch Bruch unbiegsamer, der plastischen Übergänge entbehrender Schichten aufgehoben werden müßte. Dieser Fall ist, wie man annimmt, bei der Bildung der Alpen insofern eingetreten, als der Grund der

[1]) Ratzel, Die Erde und das Leben. Bd. I. S. 223.

Po-Tiefebene als die eine der beiden durch den Bruch gebildeten Schollen versank und die Alpen mit Steilabfall nach Süden stehen blieben. Dasselbe Verhältnis besteht zwischen der Tuskaroratiefe und den Japanischen Inseln, einem einstigen Ostrande Asiens.

Wahrscheinlich durch solche Faltungen und Brüche entstand z. B. das System, welches in der Sierra Nevada Spaniens beginnt, bei Gibraltar in den Atlas umbiegt, von da durch den südlichen Teil Siziliens nach dem Apenin, durch die Alpen und Karpathen nach dem Balkan und in einem untermeerischen Rücken nach der Krim und dem Kaukasus zieht, und das durch Berührung mit Ausläufern des Tienschan und mit dem nördlichen Randgebirge von Iran mit den Gebirgen Asiens in Verbindung steht, denen sich im Süden die der Sundainseln und Australiens und im Norden die Anden Amerikas anreihen. An seinem Verlaufe erkennt man, daß in der Gebirgsbildung die Bogenlinie vorherrscht. Gleich auffällig tritt diese Erscheinung in den „girlandenförmig angeordneten Inseln" Ostasiens wie überhaupt in Vulkanreihen wieder auf. Man muß auf Grund dieser Tatsachen wohl annehmen, „daß sie eine ursprüngliche und wesentliche Wirkung gebirgsbildender Kräfte ist."[1]) Sie in diesem Falle ihres Vorkommens auf etwaige einer Fältelung entgegenstehende Hindernisse in Form von benachbarten älteren Gebirgen zurückführen zu wollen, wie z. B. die Bogen der Alpen als Stauungswirkung gegen die älteren Massivs der Vogesen, des Schwarzwaldes und des Böhmerwaldes erklärt werden können, erscheint unmöglich. In dieser Beziehung läß sich nur beobachten, daß durch eine an anderen Gebirgen ein Hindernis ihrer Ausbreitung findende Kraft Falten erzeugt werden, welche sich diesen älteren Wällen parallel legen, und daß infolgedessen an solchen Stellen Massenzusammendrängungen, Knoten, entstehen. So legen sich die Falten des Hindukusch parallel zu denen des Himalaya, „und man kann sie aus dem einen Gebirge in das andere verfolgen."[1]) Die gebirgsbildenden Kräfte wirken also nicht derart, daß man von Verzweigungen der Gebirge reden könnte, sondern in dem Sinne, daß eine Aneinanderlagerung vorher selbständiger Faltungen stattfindet.

Dadurch scharen sich die Falten in manchen Gegenden. Andere Erdräume dagegen (die russische Platte) bleiben während geraumer Zeit eben. Ja Oberflächenstücke inmitten von Faltungsgebieten, wie das Coloradoplateau, sind scheinbar unbeeinflußt geblieben. Die irdischen Gewalten erscheinen geneigt, hauptsächlich an solchen Stellen wieder anzugreifen, an welchen sie schon einmal mit Erfolg gewirkt haben, und von da aus nur allmählich neue Gebiete ihrem Wirkungsfelde zu gewinnen.

---

[1]) Ratzel, S. 232.

Dabei veranlassen sie in benachbarten Gebieten entgegengesetzte Oberflächenveränderungen: die deutschen Mittelgebirge zerbarsten, als die Alpen aufgefaltet wurden. Ältere Faltungen werden durch später eintretende teilweise Senkung verändert. Das wird auch durch die Tatsache bewiesen, daß die Alpen während der Diluvialzeit gesunken sind, wie aus den Tiefen der südlichen Randseen im Verhältnis zur Tiefe des Adriatischen Meeres hervorgeht. (Größte Tiefe des Gardasees 346 m, sie reicht bis 280 m unter den Spiegel und auch mehr als 200 m unter den Boden des Adriatischen Meeres.) So kommt die Erdrinde nie zu völliger Ruhe.

Die durch die Faltungen und Brüche aus ihrer Lage gedrängten Schollen sind zwar vorübergehend unbewegt (das kann man wenigstens behaupten, wenn man die mikroseismischen Schwingungen einmal unbeachtet läßt); aber sie befinden sich in einem Zustande der Spannung. Deshalb werden kosmische Anziehung, oder entfernte vulkanische Explosion, vielleicht auch größere Ansammlungen von Anschwemmungsstoffen oder sonst eine von den vielen Kräften, in deren Wirkungskreis die Erdrinde gestellt ist, in solchen Gebieten stets einen zur Auslösung von Bewegungen wohl vorbereiteten Boden finden, in dem sie schon öfter Veränderungen bewirkten. Die in Wirklichkeit stattfindenden Schollenverschiebungen machen sich entweder durch heftige sogen. Erdstöße jedermann bemerkbar, oder sind nur durch seismische Apparate festzustellen. Folgeerscheinungen solcher meist in Absätzen stattfindenden Schollenbewegungen bestehen in Bergrutschen, Bergstürzen und in Bodenstufen von 0,6 m, 0,7 m, 2 m, 5 m und 8 m Höhe, (so sind sie bis jetzt beobachtet worden), meistens aber in geringfügigen Veränderungen der Erdoberfläche. (Menschliche Bauwerke werden nicht mit in die Betrachtung gezogen.) Die beschriebene Erscheinung wird bekanntlich Dislokationsbeben genannt. Dasselbe ist hiernach in direkte Verbindung mit der Gebirgsbildung und Gebirgszerstörung zu bringen.

Wie schon erwähnt, ist der Südabhang der Alpen eine Bruchfläche. In seiner Nähe befinden sich die Euganeen. In demselben Sinne liegen beieinander der Südrand des Erzgebirges und das Böhmische Mittelgebirge, der Westrand des Schwarzwaldes und der Kaiserstuhl, der Innenrand des Karpathenbogens und die Trachytmassen bei Schemnitz und Kremnitz, der Matra und des siebenbürgischen Erzgebirges bei Zalatna. In Senkungsgebieten befinden sich also Gebilde, deren Entstehung man nicht durch Faltung, auch nicht durch Ablagerung aus dem Wasser erklären kann, Basalt-, Trachyt- oder Phonolithgebilde, die durch ihr der Umgebung gegenüber völlig fremdartiges Gestein darauf hindeuten, daß sie gewaltsam in diese Nachbarschaft gekommen sind. Zweifellos stammen sie aus der Tiefe. Ein gewaltiger Druck muß sie gehoben haben. Wie

ım der zuſtande? Die ſinkende Scholle mußte auf das unter ihr efindliche Geſtein drücken. Aber die Wirkung nach oben? — Schon ei dem Erklärungsverſuche über die Hebung Skandinaviens mußte ie Erdwärme erwähnt werden. Aus Temperaturmeſſungen in ohrlöchern, z. B. bei Schladebach, in Bergwerken, z. B. von ribram in Böhmen, und bei Tunnelbauten, z. B. am St. Gotthard eiß man, daß die geothermiſche Tiefenſtufe zwar ſehr verſchieden ſt, daß aber, ſoweit man bis jetzt in die Erdrinde eingedrungen iſt, ie Temperatur nach der Tiefe beſtändig zunimmt. Man nimmt m, daß dieſe Steigerung auch in nicht erreichten und auch nicht rreichbaren Tiefen als Fortſetzung der bekannt gewordenen beſtehe, ſo daß ſchließlich eine Temperatur erreicht werde, bei der alle Geſteine nur in geſchmolzenem Zuſtande exiſtieren könnten. — In dieſen feurig-flüſſigen Maſſen wird der von oben ausgeübte Druck der ſinkenden Scholle abgelenkt worden ſein. Er verbreitete ſich auf den ihm die wenigſten Hinderniſſe entgegenſtellenden Wegen. Das ſind die Stellen, an denen an der Oberfläche der Bruch erfolgte. Dort drängten die glühenden Maſſen nach oben und bewirkten den Aufbau vulkaniſcher Gebilde.

Sie füllten auf Island und auf Hawai Täler, die 80—100 km lang, 24 km breit und ſtellenweis 230 m tief waren; im Tertiär ſchufen ſie einen bis 3000 m mächtigen Baſaltgrund, der ſich von Island bis nach dem nördlichen Irland erſtreckt und deſſen Verlauf durch Faroer und Hebriden ſignaliſiert wird; ferner haben ſie die Form eines abgeſtumpften Kegels mit ſanft nach innen gebogener Mantelfläche als Grundform der Vulkane, die als Überreſte von Einbruchskratern anzuſprechenden Ringwälle und durch die häufige Wiederkehr dieſer Geſtaltungen den „Zug von Einförmigkeit" der vulkaniſchen Landſchaft hervorgerufen, der nur durch den Wechſel von ſanften Tuff- mit ſteilen, ſchlackigen Lavaböſchungen etwas gemildert wird. Auch die dom- oder glockenförmigen Berge der Auvergne, die vielſpitzigen, kapellenartigen, freigelegten Lakkolithe in Neumexiko und manche Inſeln ſind das Werk vulkaniſcher Kräfte. Die Vulkaninſel Santorin mit Thera und Therafia, den Reſten des Einſturzkraters, und mit den Kament als den oberſten Teilen der neu gebildeten Schlackenkegel, St. Paul im Indiſchen Ozean (78° öſtl. Gr., 38° ſüdl. Br.) mit noch vollſtändiger erhaltenem Kraterrande, auch das Livaeiland Ivan Bogoslof, welches 1796 aus dem Beringsmeere ich erhob, ſind rein vulkaniſche Bildungen. Inſeln wie Island und ie den oſtaſiatiſchen Gruppen angehörenden haben wenigſtens inen bedeutenden Zuwachs ihrer Maſſe durch vulkaniſche Geſteine halten.

Am auffälligſten zeigen uns die vulkaniſchen Exploſionen und usflüſſe das Vorhandenſein unterirdiſcher Gewalten an. Die ge-

wöhnlichsten hierbei beobachteten Erscheinungen sind große Mengen Wasserdampf, der nachher kondensiert und mit Asche vermischt als Schlammregen fällt, und dann auch feinzerteilte, nach Schätzungen von Anderson und Flett beim Ausbruche des Mont Pelée am 9. Juli 1902 in dicken Wolken 5000 bis 6000 Fuß hoch geschleuderte Asche, die dann oft in weitem Umkreise als Aschenregen niedergeht, nach dem Ausbruche des Krakatoa (1883) aber lange Zeit in den obersten Schichten der Atmosphäre sich aufgehalten hat.

Alles das berechtigt zu bezweifeln, daß der oben angeführte Druck sich senkender Schollen genüge, die vulkanischen Vorgänge zu erklären.

Schon im 16. Jahrhundert hat Giordano Bruno aus der Lage der ihm bekannten Vulkane (in der Nähe des Meeres) geschlossen, daß das die Gesteine bis zum Magma durchsickernde und sich dort in Dampf verwandelnde Meerwasser die Vulkanausbrüche bewirke. Alexander von Humboldt hatte Bedenken, diese Anschauung zu teilen, als er schrieb: „Wenn aber Wasserbecken ... auch gar nicht zur Unterhaltung der vulkanischen Tätigkeit erforderlich sind; wenn Inseln und Küsten, wie ich zu glauben geneigt bin, nur reicher an Vulkanen sind, weil .... ein Erhebungsgebiet an ein Senkungsgebiet grenzt und dadurch Spaltungen und Klüfte erzeugt werden."[1]) Und als sich Eduard Sueß 1871 an dem heute nicht mehr vorhandenen Cratere parasitico des Vesuv befand und vor ihm dampfende Steine in die Asche niederfielen, die sich mit Salz überzogen, da stand er „vor einem alten Rätsel: das Chlornatrium wies auf das Meer unter uns; aber wie sollte eine Infiltration des Meeres möglich sein in Tiefen von so außerordentlich hoher Temperatur?"[2]) Auf der Naturforscherversammlung in Karlsbad im September 1902 folgerte er: Die Temperatur der Vesuvlava lag zwischen 1090° und 1310°, weil 1090° ihr Schmelzpunkt und 1310° derjenige des ungeschmolzen in den ausgeworfenen Lavafetzen vorhandenen Leucits ist. Es sind Gase, unter ihnen auch Wasserdampf, aus ihr entwichen. Diese müssen, als sie noch mit ihr vermischt waren, dieselbe, mindestens keine niedrigere Temperatur besessen haben. Die aus chemisch gleicher erkalteter Lava bestehenden Wände des Cratere parasitico sind während vieler Monate nicht geschmolzen. Es kann demnach die Temperatur der flüssigen Lava nur wenig über dem Schmelzpunkte von 1090° gelegen haben. Trotzdem hat sich diese Masse lange flüssig erhalten und dabei immer Gase ausgepufft, was doch eine fortwährende Wärmeabgabe bedeutet. Es mußte deshalb eine Wärmezuleitung stattfinden. Das könnte durch die Gase geschehen sein. Dieselben kämen dann aus einer Gegend des Erdinnern, in der eine Temperatur von

[1]) Kosmos, 4. S. 297. [2]) Naturw. Rundschau. Jahrg. 1902. S. 587.

indestens 1090° herrschen müßte. Vadose Infiltration wäre also icht möglich. Chlor, schwefelhaltige Gase, Kohlensäure, Wasserampf, die bei vulkanischen Explosionen zu beobachten sind, wären uvenil, sie würden im Augenblicke des Ausbruches zum ersten Male über die Erdoberfläche befördert. Dadurch würde, der früheren Auffassung entgegen, der Vulkan zum Gebenden und das Meer das Empfangende.

Auch bei den Explosionen des Geysirs sind Dämpfe, und zwar hier Wasserdämpfe, tätig. In überhitztem Zustande erzeugen sie die Siedetemperatur, welche dem Drucke der von ihrer seitlichen Eintrittsöffnung bis zur Oberfläche des Wassers im Sinterrohre reichenden Wassersäule entspricht. Dadurch werden die über ihnen befindlichen Wasserschichten zu plötzlicher Dampfentwicklung und infolgedessen wird die Lava gehoben und zur Explosion gebracht. Man beobachtet dabei ziemlich regelmäßige Unterbrechungen im Aufwallen des Wassers, wie man sie auch bei regelmäßiger Tätigkeit von Vulkanen kennt. Bei beiden Ausbruchsformen nimmt die Explosivkraft der wirkenden Gase nach der Oberfläche hin zu. Wegen dieser Übereinstimmungen bezeichnet Sueß beide Explosionsformen als Siedequellen.

Eine ähnliche Verwandtschaft besteht zwischen Fumarolen und den auf dem Ausgehenden von Erzgängen zutage tretenden kohlensäurehaltigen warmen Quellen. Auch durch diese Formen minimaler vulkanischer Tätigkeit werden juvenile Stoffe nach der Erdoberfläche befördert.

So stellt sich der Vulkanismus als eine „Entgasung des Erdkörpers" dar. Eine Abhängigkeit der vulkanischen Vorgänge nur von Schollenbewegungen besteht wahrscheinlich nicht.

Auch die Beziehung des Vulkanismus zu den Spalten der Erdrinde bedarf noch näherer Auseinandersetzungen.

Wenn man unter Erdspalten in Erinnerung daran, daß die Gesteine unter dem auf ihnen lastenden Druck nach der Tiefe zu plastisch werden, nicht Linien oder Klüfte versteht, welche durch die ganze Erdrinde hindurch bis zum Magma offen sind, sondern wenn man, eingedenk des Grundsatzes, das alles, was auf der Erdoberfläche mit Punkt oder Linie bezeichnet wird, in Wirklichkeit flächenhaft ist, mit dem Begriff Spalte die Vorstellung einer bandartig verlaufenden schwachen Stelle der Erdrinde verbindet, so kann man eine Beziehung von Erdspalten zum Vulkanismus anerkennen. Dazu veranlaßt wenigstens die häufig wiederkehrende Aneinanderreihung von Vulkanen und Thermen. In dieser Weise sind z. B. aufeinander bezüglich: der Monte Amiata, die Kraterseen Bolsenersee, Braccianosee, Albanosee und Nemisee, die Phlegräischen Felder mit Monte Nuovo, Solfatara und Astroni, und der Vesuv; ferner auch Tschetschiberge am Benuë, Kamerunberg, Fernando

Poo, Principe, São Thomé, Rolas, Annobom; oder die Vulkane in Kamtschatka, auf den Aleuten usw.

Auch die parasitischen Krater der Vulkane schütten ihre Auswurfstoffe häufig an Spalten auf. Am Ätna liegen 23 derselben in einer Reihe. Die sie verbindende Spalte ist aber, wie Reyer mitteilt, erst bei einem Ausbruche gerissen worden. Wir fragen, ob etwa auch an Stellen der Erdrinde, die keinen Vulkan tragen, Spalten durch vulkanische Tätigkeit erzeugt werden können.

Lassen Sie uns daraufhin die Lakkolithe oder Zisternensteine näher betrachten! Sie bestehen aus Trachyten, die, wie aus dem Vorhandensein von Kontaktmetamorphosen zu folgern ist, sich zwischen die ursprünglich über ihnen lagernden Sedimente drängten und dadurch eine Aufwölbung an der Oberfläche erzeugten. Sie sind als mißglückte Ausbruchsversuche anzusehen, bezeugen also daß die vulkanische Tätigkeit an Stellen, an denen keine Spalten vorhanden sind, zunächst beschränkt werden kann. Das Gefüge der aufgewölbten Schichten wird aber lockerer, und es ist denkbar, daß bei einem zweiten Versuche der Durchbruch nach der Oberfläche gelingen könnte. Das scheint in den Euganeen der Fall gewesen zu sein, an deren Westseite Anzeichen eines Lakkolithen bekannt geworden sind, und deren sonstige Oberfläche die Spuren vulkanischer Ausbrüche trägt. Doch die Euganeen liegen in einem Bruchgebiete. Es wäre also auch möglich, daß der Schrumpfungsprozeß der Erde über dem Lakkolithen eine Zerberstung verursacht hätte, und daß infolgedessen sich Vulkane bildeten. Die Tatsache der Hebung von Lakkolithen läßt also Spaltenbildung als ihre Begleiterscheinung nur vermuten. Dagegen bietet sie, z. B. in den Black Hills, 104° westl. Greenw., auf der Grenze von Süddakota und Wyoming, den Beweis für die Möglichkeit einer von Spalten unabhängigen vulkanischen Beeinflussung der Oberflächenformen.

Diese vulkanische Tätigkeit verursacht ohne Zweifel, da sie ja Magma zwischen vorher sich berührende Sedimentschichten preßt, Erschütterungen, die mit Beziehung auf ihre Veranlassung vulkanische Erdbeben heißen. Branco nennt sie vulkanische Erdbeben im weiteren Sinne zum Unterschiede von solchen im engeren Sinne, womit er die in unmittelbarer Nähe von tätigen Vulkanen entstehenden bezeichnet.

Ältere Berechnungen von Bebenherden ergaben z. B. 18 und 13—19 km Tiefe. Sie ließen außer Betracht, daß die Elastizität der Gesteine nach der Tiefe zu unter zunehmendem Druck sich verändert, was infolgedessen auch von der Größe e in der Formel für die Fortpflanzungsgeschwindigkeit der Bebenwellen $\left(c = \sqrt{\frac{e}{d}}\right)$ gelten muß. Die betreffenden Beben wurden für tektonische er-

ie neueren Berechnungen für dieselben Beben ergeben 37
w. 102—107 km Herdtiefe. Aber auch abgesehen davon, ist
ihme von tektonischer Ursache der Beben selbst bei Herd-
n 13—19 km insofern nicht einwandfrei, als die Gesteine
ländern der Schollen in deren ganzer Mächtigkeit anein-
ngleiten, also auch schon ganz nahe der Oberfläche er-
igerzeugend wirken müßten. Der Herd der rein tektonischen
üßte also von der Oberfläche nach dem Innern zu sich
und nicht erst in 13—19 km Tiefe zu suchen sein. Es
b wahrscheinlich, daß viele der heute nur auf tektonische
zurückgeführten Beben durch in großer Tiefe vor sich
von Spalten unabhängige vulkanische Tätigkeit veran-
en.

; die Meinung von der Abhängigkeit der Feuerberge von
renden Spalten steht nicht unangefochten da. Stübel sieht
Übersicht über die Vulkane Südamerikas von einer Reihung
Es gibt nach seiner Meinung in Südamerika das kolombi-
adorianische, das peruanisch-bolivianische, das mittel-
: und das patagonische Vulkangebiet, von denen jedes in
zirke zerfällt. Die große Strecke südlich vom Sangay in
bis zum Mistin Peru ist frei von Vulkanen. Diese
g erklärt Stübel als Wirkung „lokalisierter, peripherischer,
her Magmaherde." Diese liegen in der Panzerdecke der
: nimmt an, daß Laven, die bei ihrer Abkühlung eine
Temperatur erhalten haben, sich ausdehnen und dadurch
abe ihrer Masse aus dem Herde verursachen. Diese würde
unterstützt, daß die in dem Magma vorhandenen Gase,
: in etwas höhere Schichten der Panzerdecke gelangen,
Abnahme des auf ihnen lastenden Druckes, wie schon
an Expansionskraft gewinnen. Ist der Inhalt des Herdes
abgekühlt, so ist damit seine nach dem über ihm liegenden
Erdoberfläche gerichtete vulkanische Wirksamkeit zu Ende.
Herde veranlassen zwei Eruptionen. Durch jede wird eine
ig von Auswurfsstoffen veranlaßt. Die zweite kann auf
: der ersteren zu liegen kommen. Es entsteht dabei der
Vesuv-Typus, wenn ein Verbindungskanal nach dem Herde
wird, oder die Domform, wenn die aufquellende
nell erstarrt. Erfolgt der zweite große Ausbruch dicht
n ersten, dann bildet sich die Araratform. Ereignen sich
iptionen, die um den Hauptkrater herum durchbrechen,
imt der Ätnatypus zustande. Häufig ist der Grad der
g des Herdes, der erreicht sein muß, wenn der Herd
n werden soll, schon nach der erstmaligen Eruption vor-
Diese hat dann den Aufbau einer Form ähnlich der des
rges auf Palma zur Folge. Durch solche einmalige Tätig-

keit eines Herdes sind auch die Maare der Eifel, z. B. das Pulvermaar oder das Meerfelder Maar entstanden, welche mit Wasser gefüllte, trichterförmige Vertiefungen darstellen, in deren Umgebung neben den Auswurfsstoffen auch die „Trümmer der durchbrochenen Grauwacke und Schieferschichten“[1]) sich angesammelt haben.

Wie denkt sich nun Branco die Entstehung der Panzerdecke, aus der heraus all die Gebilde geschaffen wurden, und die Entstehung der in derselben verteilten Magmaherde?

Um die sich abkühlende feurig-flüssige Erde bildete sich zunächst eine Erstarrungskruste. Dann nahm die vulkanische Tätigkeit ihren Anfang, indem sich weiter abkühlende Lavamassen sich ausdehnten, wie sich Wasser ausdehnt, wenn es eine Temperatur unter $+4^0$ C annimmt. Die Erstarrungskruste wurde durchbrochen. Unvorstellbare Massen von Eruptionsstoffen wurden auf diese Weise über der Erstarrungskruste zu einer „Panzerdecke“ aufgeschichtet, welche schließlich so stark wurde, daß sie nicht mehr durchbrochen werden konnte. Es sind in ihr aber ganz unregelmäßig verteilte Magmareste vorhanden, welche nun in gleicher Weise, wie es früher der Zentralherd tat, nach der Oberfläche wirken.

Alles fließt; woher die treibende Kraft?

Zur Verwertung des Tastsinnes im Deutschunterrichte.

Von **Rudolf Hänsch**, Lehrer in Leipzig.

„Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen.“ Diese Forderung Rudolf Hildebrands kann gar nicht oft genug betont werden. Und zu seiner Ehre, der die deutsche Sprache wissenschaftlich und methodisch gleich meisterhaft handhabte, sei es immer wieder gesagt: In seinem Werke „Vom deutschen Sprachunterrichte in der Schule“ sind Samenkörner enthalten, die vom erfahrenen Lehrer in der richtigen Weise ausgestreut, auch heute noch die ergiebigste Ernte verheißen; denn vor reichlich vierzig Jahren erschien das genannte Büchlein, und dennoch berührt es uns in den meisten Abschnitten so modern, daß es in keiner Lehrerbibliothek fehlen dürfte und man staunen könnte, noch nicht weiter, ja mitunter noch nicht so weit fortgeschritten zu sein. Eine Klärung bzw. Neuerwerbung von Vorstellungen, die Aneignung des rein geistigen Sprachhintergrundes bildet die allererste Arbeit der Schule; erst dann kann damit der Wortklang verknüpft werden. Das Wort allein bleibt „eine leere, farblose Hülse, ein Nichts, eine Form ohne Inhalt, eine

[1]) Ratzel, S. 147.

hale ohne Kern.“ Nur wenn der Inhalt der Wörter das geistige gentum der Schüler geworden ist, kann sich mit ihm der Klang ermählen“; es erfolgen kleine Schöpfungsakte, woraus unser nzer Sprachbesitz, ja unser ganzer geistiger Besitz besteht und tsteht; das wäre für die Pädagogen das wichtigste Kapitel aus der sychologie, in die sie einzuweihen sind (vergl. Hildebrands oben geannntes Werk. 8. Aufl. S. 4). Die Schüler müssen gleichsam en Inhalt der Sprache erleben und ihn aufs neue erwerben; as bedeutet aber nichts anderes, als sie in erster Linie veranassen, ihre fünf Sinne aufs ausgiebigste zu gebrauchen. Ein fruchtarer Deutschunterricht muß sich daher auf eine ausgeprägte Sinnestigkeit gründen. Daß dies vor allem für die Unterstufe gilt, bedarf icht erst weiterer Ausführungen.

Unter allen Sinnen ist nun der Tastsinn bisher am wenigsten der gar nicht in den Dienst der einleitend genannten Aufgabe des Sprachunterrichtes gestellt worden, und doch behauptet er in der Erwerbung der geistigen Güter des Individuums eine zentrale Stellung, die nachzuweisen freilich einmal für sich besonders geschehen müßte. Erst neuere methodische Werke beuten ihn aus, reilich auch nicht immer in dem ihm gebührenden Umfange. Es eschränkt sich eben die Arbeit des Tastsinns durchaus nicht auf as Gebiet der äußeren Tastempfindungen, wie sie durch verinderte Druck- und Temperaturreize auf die äußere Haut entehen; er löst vor allem auch die inneren Tastempfindungen aus, ie bei den Tastbewegungen durch die Druckempfindungen in den Gelenken, Muskeln und Sehnen verursacht werden. Nach ihrem hysiologischen Sitze gliedern sich die inneren Tastempfindungen n Gelenkempfindungen und Muskelempfindungen; achtet man aber uf ihre Entstehungsbedingungen, so können einerseits Bewegungsder Kontraktionsempfindungen, andererseits aber Spannungs- oder astempfindungen unterschieden werden (vergl. Wundt, Grundriß er Psychologie. 4. Aufl. S. 57). Fast immer kommen Kombiationen dieser verschiedenen Arten vor. Wie nun der Tastsinn dem dargelegten Umfange im Deutschunterrichte zu verwerten , vorzugsweise auf der Unterstufe, werden am besten die folgenden eispiele, die fast ausschließlich der Praxis entstammen, beweisen. ie übersichtliche Darstellung soll nicht etwa dazu verleiten, in r Schule ebenso systematisch zu verfahren; die Verwendung des stsinns soll hier nur als Unterrichtsprinzip empfohlen rden. Nicht schablonenhaft, sondern ungezwungen und gelegentlich ß sie sein, ganz wie es das Bedürfnis zur Klärung der einnen Deutschstoffe erheischt. Selbstverständlich wirken die übrigen nne mehr oder weniger mit dem Tastsinne zusammen; völlig ierte Tastempfindungen sind also nicht immer möglich.

Der Sprachinhalt kann nun dem Kinde vermöge des Tast-

ſinnes in doppelter Weiſe nahegebracht werden: Es handelt
einmal nur um ein Nachahmen; das andere Mal aber bed
der Gebrauch des Taſtſinnes den Inhalt ſelbſt. Beiſpiele:
Hobeln des Tiſchlers vermag der Schüler nur nachzuahr
laſſen wir ihn aber winken oder hüpfen, ſo ſind der Sp
inhalt des Winkens oder Hüpfens und die entſprech
Taſtbewegungen identiſch. Im letzteren Falle entſtehen die inni
Vermählungen zwiſchen Klang und Inhalt, die unmittelba
Schöpfungen des geiſtigen Beſitzes. Die genannte Scheidung
uns aber ganz unbekümmert laſſen; andere Geſichtspunkte
die darzuſtellende Überſicht beſtimmen.

Manche Sprachinhalte laſſen ſich nur von mehreren Kin
durch Taſtbewegungen veranſchaulichen. Einige Kinder „ſtehen
(eng) zuſammen", „auf einem Haufen", ſo daß kein Apfel zur
fallen kann. Sie gehen nun auseinander; ſie „zerſtreuen"
alſo. Dieſe Veranſchaulichung würde dann die Grundlage für
Zerſtreuen in geiſtigem Sinne zu bilden haben. Zwei Kinder ſt
ſich „in einiger Entfernung" auf; ſie „entfernen" ſich vor
Klaſſe; wir laſſen ſie ſich aber auch wieder „nähern".

Meiſt aber kann der Inhalt der Sprachbegriffe auch durch
einzelnes Kind verſinnlicht werden, wodurch ſich der Vorteil bi
daß die ganze Klaſſe zur körperlich geiſtigen Mitarbeit hera
zogen werden kann. Dabei iſt nun wieder zu bedenken, daß
Entſtehung der einzelnen Taſtempfindungen durch den ga
Körper, insbeſondere den Rumpf, oder nur durch die Arme, b
die Beine oder durch den Hals und den Kopf mit all ihren
zelnen Teilen bedingt wird.

Mit dem ganzen Körper kann ſich das Kind „drehen", wo
nicht das „Kreiſen" verwechſelt werden darf. Beim Leſen
gebückten Greis wird das Bücken verſinnlicht, der Grund a
geben und der Vergleich mit der Jugend gezogen. Auch das Ne
(vergl. Joſephs Träume) iſt ähnlich zu behandeln. Ein Kind „le
ſich an das Pult an. Alle Kinder lehnen ſich im Stehen an die
an, darnach im Sitzen an deren „Lehne". Dann tritt vielle
folgende Beſprechung auf: Man lehnt ſich an, wenn man m
müde iſt. Man kann ſich nur an Dinge anlehnen, die
feſtſtehen (Wand, Schrank uſw.). Lehne dich nicht an den war
Ofen an, das iſt für den Rücken ſchädlich! uſw. Man kann auch
Tür anlehnen uſw. In dieſer Weiſe, ja oftmals noch ausführli
würden auch die übrigen nur kurz angeführten Beiſpiele zu
arbeiten ſein. Sollten unſere Kinder keinen dauernden Ge
davon haben? Sie „ducken" ſich, wenn ſie das Lied ſingen: „
ein Storch dort an den Mühlenbach — ‚duckt' er ſtill, ſtill
ins Ried" (2. Str.). Wörter wie verſtecken, verbergen, ſich r
und ſtrecken, ſtützen, zuſammenfahren, ſitzen und ſich ſetzen, li

und sich legen, „plötzlich" oder „allmählich" (langsam) aufstehen, wanken, schaukeln, rascheln (im dichten Buschwerke oder im Stroh), schmiegen usw. können insbesondere bei unseren schwachen Kindern nur mit Zuhilfenahme qualitativer innerer Tastempfindungen, durch die entsprechenden Tastbewegungen veranlaßt, zur völligen Klarheit gebracht werden. Daß sich damit gleichzeitig Vorstellungen von der Lage unseres Körpers sowie von der Größe und Richtung der Bewegungen aufs engste verbinden, soll nur beiläufig erwähnt werden.

Viele Wörter lassen sich aber besonders durch Beintätigkeiten versinnlichen. Beginnen wir beim einfachen Gehen. Ein Kind geht auf und ab. Dann wird zur Darstellung des Gegensatzes das Gehen „beschleunigt" und „verzögert". Auch der „beflügelte Schritt" schließt sich hier an. Man läßt ferner den Schüler vorgehen, zurückgehen, hinaufgehen, hinuntergehen, hereingehen und hineingehen, herausgehen und hinausgehen usw. Zusammengesetzte Tätigkeitswörter und die mit ihnen zusammenhängenden Verhältniswörter lassen sich inhaltlich leicht klären und befestigen, wenn man das vorgeschlagene Verfahren benützt. Ein Kind muß z. B. die Kreide „in" das Pult, „auf" das Pult, „vor" das Fenster, „zwischen" zwei Bänke, „neben" die Tafel usw. legen. Besonders die vielen Modifikationen des Gehens, wie wandern, laufen, schreiten, marschieren, rennen, hüpfen, springen, stolpern im Zusammenhange mit hindern, Hindernis, hemmen und Hemmnis sowie steigen, (zu beachten die zunehmende Ermüdung, je höher man steigt), desgl. trippeln, trampeln, stampfen (Unwille und Trotz erhalten dadurch ihre Ausdrucksbewegungen; vergl. aber auch Schnee abstampfen) und hacken mit dem Stiefel (vergl. „Das Büblein auf dem Eise") können von den Kindern nur dann sicher verwendet werden, wenn sie die sich damit verbindenden Tätigkeiten einmal ausgeführt haben.

Einen wahren Reichtum wirklich geistigen Besitzes vermag man aber den Schülern durch die verschiedensten Armtätigkeiten zu erschließen. Hier ist auch die Möglichkeit des Nachahmens am größten. Das Kind macht das Hobeln, Sägen, Stechen, Schrauben, Nageln, Feilen, Raspeln und Hämmern des Tischlers nach. Es zeigt das Wetzen und Mähen des Schnitters und das Wogen des Getreidefeldes, wozu eine einfache Wellenbewegung durch die Hand genügt. Es muß Papier zerknittern, aber auch falten und wieder entfalten. An der letzten Tätigkeit wird das Entfalten der Knospen erläutert. Es reibt mit der Hand auf der Bank und reibt sich den Schlaf aus den Augen; es zerreibt den Zwieback; es winkt der Mitschülerin (vergl. Bunt sind schon die Wälder — junge Winzerinnen winken und beginnen usw.). Es flattert oder schwebt mit den Armen; es klopft mit dem Finger; es zeigt mit dem rechten

Zeigefinger die obere, untere, rechte und linke Kante der W
tafel und die vordere und hintere Seite des Schrankes; es
ferner einen gesägten (zackigen) und einen gebuchteten Blat
durch die entsprechende Bewegung des Zeigefingers dar, e
eine senkrechte, wagerechte oder schräge Luftlinie. Wir lassen j
die Kinder drohen (Faust!), grapsen (hastig oder eiligst nach
greifen) und mit dem Messer die Kreide „schaben". Sie a
auch den täglichen Weg der Sonne nach, wie sie aufgeht oder
wie sie untergeht oder sinkt. Zur Veranschaulichung läßt
hinter dem Pulte eine gelbe, kreisrunde Pappscheibe als S
bzw. Mond allmählich hervorkommen bzw. verschwinden. Wir
ihnen auch die Freude, einmal das Geigen des Lehrers nachzum
Das Kind muß fühlen, was spitz und stumpf, sowie was warn
kalt ist. (Vergl. Der Grundstrich muß spitz sein, und doch kann
sich nicht an ihm stechen. Grund!) Es zeigt, wie etwas „höhe
höher" wird, wie es also „wächst". Es „schiebt" die Bank
„drückt" mit der Feder auf. Es „faßt" das Glas an und „
die Flasche um. Es „zerquetscht" eine Pflaume. Zwei K
„ziehen" an den beiden Enden einer Schnur. Der Arm wird ge
und gebeugt. Die Kinder „klatschen" in die Hände und „spre
die Finger. Die Tür wird geöffnet, aufgeschlossen, zugeschl
aufgeklinkt, zugeklinkt und angelehnt. Ungezogene Knaben,
auch der Wind, „plauzen" die Tür. Neckische Mädchen zw
kneipen, rupfen und zupfen sich. (Alles ausführen!) Alte
zittern. Ein Stück Papier wird durchschnitten, zerschnitten
zerrissen; ein Stück wird abgeschnitten; das spielende Kind schn
z. B. einen Apfel aus Papier aus. Der Schneider schneidet zu
Der Ball wird geworfen. Das Brotkrümchen wird „aufgehoben"
den Vöglein „hingeworfen". Der kräftige Knabe „hebt"
schweren Kasten; er spürt also dessen Gewicht. Wie die Kinder
haupt einigermaßen sicher zu Gewichtsvorstellungen zu führen
dazu könnten folgende Maßnahmen dienen: Jedes Kind hel
Grammgewicht, darauf ein Kilogramm, und zwar auf der fl
Hand. Jedes Kind muß z. B. einmal ein Stück Bleiglanz i
Hand gehabt haben; dann erst hat es selbst erkannt: Ja, Blei
ist schwer. Die Vorstellungen von gewissen Längen werden in
licher Weise erworben. Die Kinder lernen mm, cm und m ansch
kennen und suchen dann die genannten Längenmaße zw
Daumen und Zeigefinger der rechten Hand anzugeben bzw
den beien Armen zu spannen (m!) und im Gedächtnisse festzuh
Der Schüler mißt auch, wieviel er mit der Hand „spannen"
und besitzt dann in seiner „Spanne" ein sicherlich öfters zu
wertendes Maß. Er führt ferner das Glätten eines Tuches
Blättern in einem Buche, das Knicken bzw. Brechen (Bruch!)
Stabes aus, desgl. das Streichen mit einem Pinsel. Am l

ommertage wird der Schweiß von der Stirn gewiſcht; der Staub
ıß auch gewiſcht werden. Die Schweſter ſtreichelt und liebkoſt
:n kleinen Bruder und herzt ihn.

Zuletzt ſoll noch gezeigt werden, daß ſpezifiſch gefärbte Taſt=
mpfindungen auch durch den Hals und den Kopf verurſacht wer=
en und zur Verdeutlichung des Sprachinhaltes dienen können. Da
ird z. B. hoch hinaufgeblickt, der Kopf geſenkt, gedreht, geneigt,
n die Höhe gereckt oder genickt und geſchüttelt, woran ſich die
)eutung des Bejahens und Verneinens ſchließt. Da ſehen die
kinder um ſich oder ſchauen freudig um ſich. Das Horchen und
Spähen verknüpft ſich mit beſonderen Spannungsgefühlen der
Kopfmuskeln, desgl. das Nachſinnen, Nachdenken und Grübeln.
Gruben in der Stirn!) Mit dem Munde wird geblaſen. (An=
etzen der Hand als Trompete und „Trara" dazu ſingen. Poſt=
ieder!) Der Kreideſtaub wird „weggeblaſen", ſo daß er „ſtiebt".
)ie Kinder „hauchen" an das Fenſter; ſie ſaugen das Waſſer
nit einem Strohhalme aus dem Glaſe; ſie erfahren, daß das
Blinzeln und Zwinkern mit den Augen (ausführen!) ſchädlich iſt
ınd gar zu leicht zu einer häßlichen Angewohnheit werden können.
luch Begriffe wie ſchlürfen (das iſt unanſtändig!), ziſchen, ſchnüffeln,
eriechen, beſchnobern, nieſen, ſchnarchen, ächzen, (ach, ach!) ſchnal=
en, ſummen und brummen (alles ausführen!), verbinden ſich —
Gehörsempfindungen wiegen hier natürlich zumeiſt vor —
nit inneren Taſtempfindungen. Selbſt das Lachen und Lächeln
Unterſchied!) ſowie das Flüſtern, etwas ins Ohr ſagen, Liſpeln,
Schreien, Weinen und Pfeifen gliedern ſich der zuletzt genannten
leihe an.

Wir ſind am Schluſſe. Die nur in kleiner Zahl verwendeten
Beiſpiele beweiſen ſicherlich zur Genüge, wie der Taſtſinn in ſeinem
weiteſten Umfange für einen fruchtbringenden Deutſchunterricht aus=
ebeutet werden kann. Die Bearbeitung und Verarbeitung kann
nd muß des geringen Raumes wegen dem Lehrer überlaſſen bleiben.
Möchte der Gebrauch des Taſtſinnes doch überall zum Unter=
chtsprinzipe werden, nicht bloß im Deutſchunterrichte, auch in
nderen Fächern; möchte es uns gelingen, ſelbſt unſere Mütter
r ein derartiges Verfahren beim Sprechenlernen ihrer Kinder
erwärmen! Leider gibt man ihnen noch oft genug Steine ſtatt
rot, die äußere Schale des Wortes, aber nicht den ſüßen Kern,
nen Inhalt. Sagt uns doch ſchon das kleine Kind mit ſeinen un=
illkürlichen nachahmenden Bewegungen, daß der oben beſchriebene
eg betreten werden muß. Zweifellos wird der Unterricht an
iſche gewinen; die Disziplin wird nur beſſer werden; denn durch
intenſive Mitarbeit der Kinder wird dem tötenden Stillſitzen
gegengewirkt. Das Intereſſe der Kleinen und ihre Freudig=
am Lernen ſteigert ſich. Der Wille und die Phantaſietätigkeit

werden gebildet; denn die Hand wird z. B. zum Hobel, zur Säge, zum Pinsel, zur Axt, zum Messer usw. Die Beobachtungsgabe wird geschärft. Erziehliche Maßregeln (vergl. schlürfen), sind um so leichter zu treffen; ja, indirekt erziehen wir durch einen Sprachunterricht, der als oberstes Ziel aufstellt, daß die Sprache denkend erfaßt wird und sich ihr Inhalt und ihre Form decken, auch zur Wahrhaftigkeit. Vor allem aber verschaffen wir durch den ausgiebigsten Gebrauch des Tastsinnes dem Tätigkeitsworte die ihm gebührende zentrale Stellung im Deutschunterrichte der Volksschule, worauf unsere Lehrpläne unbedingt mehr Rücksicht als bisher nehmen sollten. Möchten Schenkendorfs Worte auch fernerhin unsere Losung sein:

„Sprache, schön und wunderbar,
Ach, wie klingest du so klar!
Will mich tiefer noch vertiefen
In den Reichtum, in die Pracht!"

Kleine Mitteilungen.

Wahrnehmungen bei Ballonfahrten. Eine interessante Erscheinung, die zuweilen bei der Ersteigung hoher Berge wahrgenommen worden ist, beobachtet man bei hochgehenden Ballonfahrten. Im Gegensatz zu der Erwartung, der Horizont müsse immer tiefer hinabsinken, je höher man steigt, hebt er sich vielmehr beständig und bleibt so immer in der Augenhöhe des Beobachters. Infolgedessen erscheint die tief untenliegende *Erdoberfläche schüsselförmig, wie eine konkave Kugelschale.* Die Erklärung für diese eigenartige optische Täuschung ist in der Strahlenbrechung zu suchen, die ja auch bewirkt, daß die berechneten Aussichtsweiten in Wirklichkeit eine Vergrößerung um etwa 6 % erfahren, daß selbst unter dem Horizont liegende Objekte in das Gesichtsfeld gehoben werden. (So wird manchmal bei Hastings die 90 km entfernte französische Küste, bei Reggio die sizilianische Küste mit Teilen von Messina sichtbar.)

Die zu wissenschaftlichen Zwecken ausgeführten Ballonfahrten haben ferner merkwürdige Ergebnisse über die *Mächtigkeit der Wolkenschichten* zutage gefördert. Von kaum über 1000 Meter Dicke gewinnen die Wolkenmassen zuweilen eine vertikale Ausdehnung bis zu 9000 m und mehr. Nicht selten sind bei Hochfahrten Wolkenlager von 5 bis 6 Kilometer Mächtigkeit durchflogen worden, Wolkenmassen, die zumeist aus Eisnebeln und Schneewolken bestanden.

In neuerer Zeit hat man mit dem Ballon Höhen bis fast 11 000 m erreicht. Durch Verwendung von Sonderballons und

Registrierapparaten drang man beobachtend bis zu Höhen von 19000 m empor. Während der Luftdruck im Meeresniveau 760 mm beträgt, vermag er bei 10 Kilometer Höhe nur noch 217 mm Quecksilber zu tragen; in doppelter Höhe 51 mm und bei 40 Kilometer nicht mehr als ein 1 mm. (Siehe hierzu Atlas von R. Schmidt, S. 36.)

Auch über die Temperaturabnahme mit der Höhe haben zahlreiche wissenschaftliche Luftfahrten wertvolle Aufschlüsse ergeben. Berson hat die Ergebnisse in nachstehender Zahlenreihe zusammengestellt:

Höhe:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	km.
Temper.:	10,1	5,4	0,5	—5	—10,3	—16,6	—24,2	—29,4	—38,3	—46,4	Grad C.

Die Zahlen weichen ab von der Berechnung, nach welcher die Temperatur in freier Atmosphäre für je 100 m um etwa 1° C abnehmen müßte. Diese Berechnung setzt vollkommene Trockenheit der Luft voraus. In feuchter Luft geht aber die Temperaturabnahme langsamer vor sich, ganz abgesehen von den Störungen gewisser lokaler und jeweiliger meteorologischer Verhältnisse. —

Von einer Ballonfahrt über die Alpen, die am 12. November des Vorjahres vom Ausstellungsgelände zu Mailand unternommen wurde, geben die kühnen Luftschiffer Crespi und Usuelli, zwei Handelsbeflissene, einen interessanten Bericht, der übrigens bezüglich der Gestalt des Erdbildes von unserer Darstellung im Eingang dieser Mitteilung etwas abweicht. Ihre Auffahrt geschah 10 Uhr 50 Minuten vormittags. Sie erzählen: „Der Ballon Milano faßt 2000 Kubikmeter; bei der Ausfahrt enthielt er aber nur 1200. Das Schiffchen war sehr leicht. Wir führten etwa 280 Kilogramm Ballast mit uns; außer den üblichen Apparaten für die Beobachtungen und der photographischen Maschine hatten wir noch einen Schlauch mit komprimiertem Sauerstoff — 1200 Liter —, Pelze, etliche Herzstärkungen u. a. Der Ballon stieg rasch in die Höhe. Die Ausstellung und Mailand entschwanden unseren Blicken. Nach einigen Minuten trug uns ein Wind von Ost-Süd-Ost weitab von der Stadt. In einer Höhe von 4900 Meter erreichte der Ballon das Gleichgewicht und hörte auf, zu steigen; seine Hülle war fast vollständig gespannt. Wir warfen Ballast aus und stiegen wieder auf. Die Kälte war stechend; die Ohren schmerzten und die Hände wurden starr; wir zogen die Pelze an, bedeckten uns das Gesicht mit wollenen Masken, zogen schwere Handschuhe an. Das Thermometer zeigte 14 Grad unter Null. Nun waren wir in einer Höhe von 5000 Meter. Rings um uns öffnete sich die große Kette der Alpen. Der Monte Rosa, nahe, mit seinen funkelnden Kanten und Spitzen, und mehr westlich der Gran Paradiso, massiv und feierlich; zwischen den beiden der Monte Bianco, und dann die Seealpen, verschwommener

und ferner. Im Osten konnten wir sogar die Karnischen und die Julischen Alpen unterscheiden. Die Apenninen zeigten sich im Süden und unter uns die große Po-Ebene, blaß und bläulich von der Farbe der Luft, platt und flach mit ihren Städten, die uns wie weiße Fleckchen erschienen. Ein wunderbares Panorama, das sich am Horizont im Nebeldunst verlor. Wir schauten bezaubert um uns und empfanden weder die Kälte noch die Höhenkrankheit. Die Schnelligkeit des Windes war beträchtlich; wir konnten das aus verschiedenen Anzeichen konstatieren, obwohl ein Ballon, selbst wenn er ein Spielball des Orkans ist, unbeweglich in einer tiefen Stille zu schweben scheint. Über 5000 m empfanden wir das Bedürfnis, zum Sauerstoff unsere Zuflucht zu nehmen. Das Herz schlug heftig. Wir zählten 130 Pulsschläge in der Minute. Aber sonst wurden wir durch nichts belästigt, weder durch Ohrensausen, noch durch Beklemmungen. Inzwischen hatten wir uns dem Tal von Aosta genähert. Rings um uns erkannten wir alle Seen wie auf einer großen geographischen Karte: den Lago d'Orta, den Lago Maggiore, den Lago di Lugano, den Lago di Como, blau, spiegelglatt, eigenartig. Wir verfolgten den Weg, indem wir eine Generalstabskarte zu Rate zogen, aber wir hatten sie gar nicht nötig, um die charakteristischen Alpengipfel zu erkennen. Wir waren 6000 m hoch, als wir die Rosa-Gruppe streiften. Die Temperatur war 24 Grad unter Null. Von solcher Höhe hat man wirklich die Vision der Kugelgestalt der Erde. Man sieht den Horizont, der sich krümmt und in einen Abgrund zu stürzen scheint. Die Linie des Horizonts ist nicht mehr im Niveau der Augen, sondern etwa 45 Grad tiefer (?). Wir warfen wieder Ballast aus, um noch höher zu steigen. Der etwas feuchte Ballastsand war gefroren und bildete in den Säckchen harte Blöcke. Wir waren etwa 6800 m hoch, als wir den Flug über die Alpenkette begannen. Was wir sahen, ist unbeschreiblich. Von einem Ballon aus gesehen, machen die Häuser den Eindruck eines auf die Erde gelegten Daches; alle Höhen verschwinden und verflachen sich. So scheinen sich auch die Berge zu nivellieren; ihre gigantische Masse offenbart sich eigentlich nur noch dadurch, daß die tief liegenden Täler wie ein ferner Nebel erscheinen, aus welchem die Gipfel hervortauchen. Die Alpen erschienen uns als ein grandioses Eismeer, eine Art ungeheurer weißer Ebene, die von langen und weichen bläulichen Schatten durchzogen war. Der Neuschnee hatte die Gletscher und die Gipfel bedeckt, die Risse ausgefüllt und über alles eine seltsame Weichheit gebreitet. Wir waren bei dem herrlichen Anblick so erschüttert, daß wir still vor uns hinweinten. Unsere Sensationen, die Bewunderung, das Staunen, die Freude am Erfolg gaben sich in dieser großen Einsamkeit durch Weinen kund. Eine leichte Drehung des Windes trieb uns etwas nach Westen hin. Wir fürchteten schon,

wieder nach Süden getragen zu werden und unser Unternehmen nicht zu Ende führen zu können, nachdem wir dem Ziele schon so nahe gewesen. In diesem Falle hätten wir auf den Alpen selbst landen müssen. Wir hatten diese Gefahr vorausgesehen und waren auf alles vorbereitet. Eine solche Landung ist nicht so schwer, wie es scheint, wenn man nur kaltblütig ist und den Kopf nicht verliert. Wir wurden aber glücklicherweise zum Montblanc getrieben und überflogen seine südlichen Gipfel. Es war 1 Uhr 20 Minuten. Die Temperatur war auf 34 Grad unter Null gesunken. Der Ballon flog rasch. In kurzer Zeit waren wir hinter den hohen Gipfeln und begannen nun langsam niederzusteigen. Das Isère-Tal öffnete sich im Westen, voll Licht. Es war 2 Uhr 40 Minuten. Das Thermometer zeigte 30 Grad Kälte. Wir stiegen immer tiefer hinunter und sahen einen weißen Fleck: Aix-les-Bains. Wir hatten das Ventil des Ballons geöffnet, und nun ging es wie im Sturz abwärts. Es war 2 Uhr 55 Minuten, als wir etwa 200 Meter von den ersten Häusern von Aix-les-Bains auf einer Wiese landeten. Wir wurden von einer großen Menschenmenge enthusiastisch begrüßt. So endete unsere Luftfahrt, die genau vier Stunden und fünf Minuten gedauert hat. Wir glauben, 300 Kilometer zurückgelegt zu haben." (Die Entfernung zwischen Mailand und Aix-les-Bains beträgt in der Luftlinie ungefähr 256 Kilometer.)

Der Ton des Sprechens. Darüber sagt Diesterweg Worte, an die immer wieder erinnert werden mag. „Wer den Ton, in welchem ein Mensch spricht, für etwas rein Äußerliches halten sollte, würde sehr irren. Er hängt mit der inneren Beschaffenheit des Individuums aufs engste zusammen. Rohe Menschen — roher Ton und umgekehrt. Die innere Unkultur gibt sich deutlich durch die Unkultur der Sprachorgane zu erkennen. Als Hauptarten würde ich in dieser Beziehung unterscheiden: den mundfaulen, trägen, schleppenden Ton — das Zeichen der Geistesträgheit; den spitzen, schneidenden, gellenden Ton — der Ausdruck des tückischen, liebeleeren Herzens; den massiven, plumpen, ungeschlachten Ton — die Signatur der Gemeinheit. Wahre Bildung geht von innen aus, und sie veredelt notwendig den Ton; aber auch die Kultur des Äußeren wirkt auf das Innere zurück. Beides steht in notwendiger Wechselwirkung. Goethes Wort gilt: „Nichts ist außen, nichts ist innen." Ein untrügliches Zeichen der Selbsterziehung und der Beherrschung des Leibes und seiner Zügelung ist es, wenn ein Mensch die ihm anerschaffene grobe Leiblichkeit, schwere Zunge, dicke Lippen, plumpe Äußerlichkeit überhaupt, zu wohlklingender, innerlich anmutiger Rede gezwungen hat — ein Triumph des Geistes über die Materie.

„Sprich, damit ich dich sehe!" Die Sprachbildung ist darum

wahrlich eine wahrhaft geistige Gymnastik. Daß unter ihr hier etwas ganz anderes verstanden wird als Orthographie, Satzkenntnis usw., daß diese natürlich aber auch dadurch nicht ausgeschlossen werden, versteht sich von selbst. Soviel aber steht fest: Roheit im Sprechen, monotones Geleier, Mangel der Akzente, Lispeln oder Schreien, unorganisches Lautieren und Pronunzieren usw. ist das sichere Zeichen eines Mangels an Bildung innerhalb und außerhalb der Schule. Den Salonton überläßt der Lehrer denen, die in Salons leben; aber wahre Sprachbildung ist und bleibt sein stetes Augenmerk. Wer den rohen Dialekt seiner Heimat überwindet und die hochdeutsche Sprache in seine Gewalt bekommt, veredelt seine Natur unausbleiblich."

Dr. H. Gutzmann mahnt in seinem vortrefflichen Büchlein „Stimmbildung und Stimmpflege" (Prakt. Schulm. 1906 unter Nr. 77 besprochen): Sprich mäßig laut, aber artikuliere deutlich! Er weist S. 108 auf die oft gemachte Erfahrung hin, daß die Lehrer in der Klasse bei weitem zu laut sprechen. „Gerade jugendliche Lehrer, die noch nicht sehr lange in Amt und Würden sind, begehen auf diesem Gebiete die gröbsten Exzesse." Was beim Schauspieler, der zur Markierung der wachsenden Leidenschaftlichkeit die hastigen und geräuschvollen Inspirationen bis zum inspiratorischen Tone steigert und die Stimme aufs höchste anspannt, was im Affekt, als vorübergehende Erscheinung keine weiteren bleibenden Folgen hat, kann als dauernde Anwendung sehr schwere Folgeerscheinungen hervorrufen. Und so finden wir, fährt Gutzmann fort, gar nicht selten den energischen jugendlichen Lehrer nach wenigen Jahren seiner Lehrertätigkeit mit einer schweren Stimmstörung behaftet, die ihm die weitere Ausübung seines Berufes unmöglich zu machen scheint und auch zunächst unmöglich macht. Das Schlimmste ist, daß der Lehrer die gleichen Fehler, die er selbst begeht, von seinen Schülern verlangt. Es gibt Schulklassen, in denen geradezu gebrüllt wird und wo jedes leise Antworten gerügt wird. Gutzmann beklagt es, daß die Schädigungen, die durch zu lautes Sprechen unmittelbar die Stimme der Schüler treffen können, noch nicht systematisch untersucht worden sind. Er erachtet es als von der größten Bedeutung für die kindliche Stimmpflege und als eine Aufgabe der Schulärzte, derartige Beobachtungen und im Anschluß daran auch systematische Untersuchungen vorzunehmen. Tatsache ist es, daß durch das übermäßig laute und schreiende Schulsprechen die zarten Stimmbänder über die natürliche Elastizität hinaus angespannt werden und durch häufige Wiederholung einer so übertriebenen Stimmbildung erschlaffen, so daß schließlich aus dem schreienden Ton ein heiserer wird.

Schonung des Kehlkopfes während der Puber-
tszeit. Wenn Griesbach in seiner Hygienischen Schulreform die
ihnung an die Eltern richtet: „Ihr Eltern, die ihr schul-
ichtige Kinder habt, laßt es euch gesagt sein: Musikalisch werden
:e Kinder beim Schulgesang nicht, denjenigen aber, deren Kehlkopf
Anlage zu einer in reiferen Jahren entwicklungsfähigen Stimme
sich birgt, wird diese Anlage öfters gründlich verdorben!", wenn
also gegen den Schulgesang eifert, so muß er, wie ich bereits
meiner „Schulgesundheitspflege"[1]) S. 107 bemerkt habe, Gesang-
:nden angewohnt haben, in denen sinnlos darauf losgegrölt
irde, und er wandelt nur weiter in den Bahnen Josef
:anks, der in seiner 1823 erschienenen Schrift: De vitiis vocis
loquelae sagt: „Aus einem Chor singender Knaben wird für
äterhin kaum ein guter Sänger hervorgehen", und der deshalb
n Eltern rät, ihre Söhne und Töchter nicht vor vollendeter
ubertätsentwicklung singen zu lassen. Diese Forderung geht sicher
weit. Aber zu leugnen ist nicht, daß im Gesangunterricht oft
obe Verstöße begangen werden. Wir erinnern nur an das Über-
eiben des Stimmumfanges, an das schreiende
ingen, an die nur durch kümmerliche Pausen unter-
ochenen forcierten Übungen, an das rücksichtslose Mit-
genlassen solcher Kinder, deren Stimm- und Atmungs-
:gane erkrankt sind.

Heute möchten wir warnen, die Schüler mitsingen zu lassen,
nn die Pubertät begonnen hat, und zwar sollten sie schon bei
r allmählichen Veränderung der Stimme mit dem Singen auf-
ren, nicht etwa erst bei jenen Mutationsveränderungen, die
n als „Stimmbruch" zu bezeichnen pflegt.

Wie viele Gesanglehrer vermögen wohl in ihrem Unterrichte
le die Fälle genügsam zu beurteilen, die z. B. Mackenzie be-
)tet wissen will, wenn er das Singen während der Pubertätszeit
3 unschädlich gestattet? Er sagt: „Wenn nur die nötige Sorgfalt
gewendet wird, braucht man während der Pubertätszeit den
:sang nicht vollständig auszusetzen. Wenn bei einem Knaben
i gewissen Tönen die Stimme heiser und wackelig wird, so
rf ihm nicht gestattet werden, diese Töne zu singen.
soll angehalten werden, sich auf die mittleren Töne seines
immumfangs zu beschränken, soll besonders vermeiden,
) in den höheren Tönen anzustrengen, und dem Organ Muße
nen, für die Gestaltung der neuzuerwerbenden tiefen Lagen
reifen."

Demgegenüber ist's doch geraten, das zu beachten, was Valen-

[1]) Schulgesundheitspflege. Ein Handbuch für Lehrer, Ärzte und Verwal-
sbeamte, bearbeitet von Dr. med. C. Schmid-Monnard und Rudolf Schmidt.
zig, R. Voigtländer.

tin in seinem Handbuche der Physiologie den Gesanglehrern ans Herz legt: „Man muß im allgemeinen als Regel festhalten, daß ein Mensch, dessen Stimme sich bricht, das Singen während der ganzen Übungszeit unterlassen soll. Manche Personen können dann gar keine musikalischen Töne hervorbringen. Ist aber auch dieses nicht der Fall, so fordert doch immer der Gesang eine verhältnismäßige Anstrengung, welche die regelrechte Entwicklung sehr leicht unterbricht. Ein Bruder von Donizetti beging die Unvorsichtigkeit, seine Gesangübungen während jener Zwischenzeit fortzusetzen, und verlor auf diese Weise seine Stimme. Sie entwickelte sich dagegen nach Bennati auf das beste in einem ähnlich begabten Mitschüler, der jene Epoche mit Ruhe abwartete."

Auf die charakteristischen Störungen, die die Stimme infolge ihrer Anstrengung in der Pubertätszeit erleiden kann, weist Theodor Flatau hin, der nach Gutzmann vier Arten solcher Störungen unterscheidet: entweder bleibt der Wechsel oder die Heiserkeit auffallend lange bestehen, 1 bis $1^1/_2$ Jahre, und erst dann verschwinden ganz allmählich die Charaktere der kindlichen Stimme, oder es zeigt sich bei den Knaben der andauernde Gebrauch der Falsettstimme, während der Kehlkopf äußerlich laryngoskopisch die Erscheinungen der Mutation zeigt, oder es persistiert die kindliche Stimme, oder endlich es zeigt sich bei den Mädchen eine tiefe und rauhe Stimme, ähnlich der Männerstimme, während bei den Knaben statt des Überganges in die Männerstimme eine nur ganz geringe Veränderung der Stimme in bezug auf die Höhenlage und sehr geringes Wachstum des Kehlkopfes beobachtet wird.

Der genannte Autor hat eine ganze Reihe sehr beachtenswerter Arbeiten für die Gesangslehrer geliefert. Wir verweisen hier auf seine Hygiene des Kehlkopfes und der Stimme. Ein Teil von Heymanns Handbuch der Laryngologie und Rhinologie. Wien 1898. „Aus der Stimmhygiene". „Die funktionelle Stimmschwäche (Phonasthenie) der Sänger, Sprecher und Kommandorufer". Charlottenburg 1906.

Der Deutsche Verein für Schulgesundheitspflege hält vom 21. bis 23. Mai dieses Jahres in Karlsruhe seine 8. Jahresversammlung ab. Über die Frage: Inwieweit ist von pädagogischen, kulturellen, hygienischen und sozialen Gesichtspunkten aus eine einheitliche Gestaltung des höheren Schulwesens (Einheitsschule) möglich? werden referieren: der Direktor des hygienischen Instituts der deutschen Universität Prag, Prof. Dr. F. Hueppe, Direktor Dörr-Frankfurt a. Main und Oberlehrer Dr. Gruhn-Berlin.

Das Abiturientenexamen wird eine schulhygienische und pädagogische Beleuchtung erfahren durch Dr. med. O. Dorn-

üth, Nervenarzt, Frankfurt a. Main, und Dr. Horn, Direktor Humboldtschule, Frankfurt a. Main.

Von den Rechten und Pflichten der städtischen hulverwaltung bezüglich des gesamten Schulwesens, im nblick auf schulhygienische, besonders auch unterrichtshygienische agen werden sprechen Prof. Dr. med. F. A. Schmidt, Beigeneter der Stadt Bonn a. Rh., und Assessor E. Sieberger, igeordneter a. D., Bonn a. Rh.

Eingegangene Schriften.

. Gottfried Ehrecke, Paul Gerhardt und seine Lieder. Ein Gedenkblatt zum 300jährigen Geburtstage Paul Gerhardts. Berlin 1907, Fr. Zillessen.

Die in epischer Lebendigkeit gehaltene, mit Bildern geschmückte Darstellung mmt mit der Einwanderung des 21jährigen Gerhardt in Grimma, schildert Lehrer- und Erziehertätigkeit (eine Illustration zu Holteis „Immer noch debate?"), seinen Eintritt ins Pfarramt, die Übersiedelung der Eheleute nach in, die Amtsentsetzung Gerhardts, seine häuslichen Sorgen und seines Lebensgang in dem Pfarrort Lübben. Ein Schlußkapitel zeigt in Kürze, wie Gerts Lieder keine Saite des menschlichen Herzens, keine Lebenslage unberührt n. — Eine empfehlenswerte Jugendschrift, die übrigens die Schmidtsche Beitung der Sage von einer Verbannung Gerhardts zum Abdruck bringt, Gedicht, das — obwohl jedes geschichtlichen Untergrundes entbehrend — die schütterliche Glaubenszuversicht Gerhardts malerisch schön zum Ausdruck gt.

. Dr. Launer, Die wissenschaftlichen Grundlagen des ersten Rechenunterrichts. 49. S. Wien, C. Fromme.

Eine interessante wissenschaftliche Abhandlung, deren Ergebnisse in folgendem ln. Das Zählen ist die naturgemäße Grundlage des ersten Rechenunterrichts der Zahlbegriff eine Frucht der Reihenentwicklung. Bei den erst später folen Rechenoperationen gehe man nicht von der abstrakten Einheit aus (Gru-Methode), sondern beginne mit möglichst großen Zahlen. Die Einheit werde der Vielheit abgeleitet. Verschiedene sprachliche Bezeichnungen im Rechnen irfen einer sinngemäßen Änderung.

Eine eingehende Besprechung der 4 Rechnungsarten schließt sich an, die in chen Stücken von der bisher üblichen Praxis abweicht. Alle Forderungen m auf wissenschaftlicher Grundlage. G. K.

. Eidam, Das erste Schuljahr. Ein Wochenbuch mit den auf die einzelnen Halbstunden verteilten Lehrstoffen, vielen methodischen Ratschlägen, 2 Tafeln Vorübungen für das erste Schreiben und 14 Tafeln Schülerzeichnungen. 151 S. Wien 1907, A. Pichlers Witwe & Sohn.

Das Buch bietet den Stoff einer ganzen Jahresarbeit in der Elementare. Wir sind aus verschiedenen Gründen gegen Anleitungen, die das Arbeitsum, bis auf die Halbstunden verteilt, bringen. Darum erscheint uns als vollster Teil des Werkchens die am Ende befindliche übersichtliche Zusammenmg des Stoffes der einzelnen Fächer und die hier und da eingestreuten methoen Winke. Der Anschauungsunterricht ist zum größten Teile einem anderen

uns unbekannten Buche des Verfassers entnommen. Die Anordnung desselben ist gut, auch Sprachübungen sind eingefügt. Die neueren Forderungen für den Betrieb des Elementarunterrichts (Vorbereitungskursus, reichlicher Erzählstoff, Berücksichtigung des phonetischen Prinzips, des Zeichnens usw.) wurden bei der Stoffauswahl in Rechnung gezogen. Wer nach den vom Verfasser benannten Fibeln und Rechenbüchern zu unterrichten hat, kann die gegebenen Anweisungen gewiß mit Nutzen verwenden. G. K.

25. **Troll, Reform des Lehrplans der Elementarklasse.** Pädagogisches Magazin, 281. Heft. Langensalza 1906, H. Beyer & Söhne. 0,80 ℳ.

Wer sich mit den reformerischen Bestrebungen auf dem Gebiete des Elementarunterrichts bekannt machen und über einen großen Teil der Literatur dieses Unterrichtszweiges Aufschluß haben will, greife nach dem Heftchen. Sind auch manche Urteile des Verfassers über den bisherigen Lehrplan und Betrieb des ersten Unterrichts in ihrer absprechenden Art nicht frei von Übertreibungen, so ist doch aus allem ersichtlich, daß es ihm auf eine harmonische Ausbildung der körperlichen und geistigen Kräfte des Kindes ankommt. G. K.

26. **Betty Hertel, Klein Elsbeth und die Welt.** Geschichten aus dem Kinderleben für solche, die Kinder liebhaben. Mit Buchschmuck von Franz Hein. 72 S. Leipzig, B. G. Teubner. 2 ℳ.

Blicke in die Kinderseele von einer Pädagogin, der die Gabe psychologischer Erforschung geschenkt ist, und die ein warmes Herz für die Kleinen hat. Uns hat das Lesen dieses eigenartigen Büchleins hohen Genuß verschafft. Wer es mit offenem Verständnis liest, wird manchen feinen Wink, manch ernste Erinnerung aus dem so harmlosen und doch so vielsagenden Geplauder erhalten. Allen Erziehern, den Eltern vorerst, sei es empfohlen.

27. **Dr. Thiem, Das Buch Jona.** 26 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 0,60 ℳ.

Dem Verfasser kommt's auf Interesse an der Bibel an, ganz besonders soll es an diesem Büchlein Jona und anderen Schriften geweckt werden, „wo Gefahren für Profanierung vorliegen". Sicherlich lobenswert. Freilich ob's ihm gelingt?

Wir lesen (S. 23).: „Es wird nun gezeigt: Jona ein Typus Israels. Auftrag und Verheißung für Israel. Das Meerungeheuer ist die Weltmacht, von Gott als Geißel Israels und der Erde bestellt. Israel gerät nach der Entwurzelung aus dem nationalen Boden in das Dunkel des Exils. Hier betet es zu Gott um Erlösung, was Wunder also, wenn der Prophet im Leibe des Fisches betend vorgeführt wird, wenn die als exilisch bekannten Psalmen im Gebet widerklingen, die Psalmen, in denen unter dem Bilde der Meerestiefe das Elend der Gemeinde Gottes versinnbildlicht wird" usw.

In solche Allegorien läuft die Arbeit aus. Wozu diese Geschraubtheiten, diese barocken Künsteleien? Die allegorisierende Methode nennt Jülicher einmal die schlechteste aller Methoden. Nein, wir wollen uns des kindlich-naiven Fabulierens des Buches Jona von Herzen freuen. Ein ganz prachtvoller Grundgedanke durchzieht die lustige Legende: Gott ist der liebe Vater aller Menschen. Auch die heidnischen Leute von Ninive, die Jona, alttestamentlich-jüdisch, im Zorne vernichten möchte, umfaßt er mit seiner Vaterliebe. So betrachtet, wird das Büchlein zu einem der strahlendsten Edelsteine des Alten Testaments. Wir können es unmittelbar neben Jeremias stellen: „Sie sollen mich alle kennen, beide, klein und groß."

Das hat der Herr Verfasser übersehen. Auch seine Methodik scheint, trotz mancher guten Bemerkung, nicht auf festem Fuße zu stehen. Kirsch.

Der Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

56. Band. — 4. Heft.

„Geh aus, mein Herz, und suche Freud."

(Paul Gerhardt.)

Von Pfarrer emerit. **Peschel**, Tharandt.

Dreifach ist die Offenbarung unseres Gottes. Er hat sich offen-
rt und offenbart sich uns noch im Reiche der Natur; er hat sich
s ferner offenbart im Alten Testamente; er hat endlich „am letzten
diesen Tagen zu uns geredet durch den Sohn" im Neuen Testa-
nte. Diese drei Offenbarungen Gottes in der Natur, im Alten
d im Neuen Testamente hat man als ein Buch in drei Teilen
zeichnet, das man, um es recht zu verstehen, von hinten zu lesen
fangen müsse. Und in der Tat, wer diesem trefflichen Rate folgt,
r den, aber auch nur für den wird jener Vers zur Wahrheit werden:
Die Schöpfung ist ein Buch. Wer's weislich lesen kann, dem wird
rin gar fein der Schöpfer kund getan!" Ein solcher weiser Leser
auch unser Paul Gerhardt gewesen, und die Gedanken, die er in
n Schöpfungsbuche gefunden, hat er in dem oben bezeichneten Liede
gar lieblicher Weise niedergelegt.[1]) Durchliest man dasselbe mit
ufmerksamkeit, so erkennt man bald, daß es in zwei Hauptteile
rfällt; in einen Teil, der uns das im Frühling erwachte und im
ommer ausreifende Leben in der Natur schildert (V. 1—8), und in
nen zweiten Teil, der die durch die sinnende Betrachtung der
chönheit der Natur hervorgerufenen Gedanken des gläubigen Herzens
thält, welches von der Herrlichkeit der Erde auf die Herrlichkeit des
mmels schließt (V. 9—11) und die heiligen Verpflichtungen erwägt,

[1]) Über dieses Gerhardtsche Lied besitzen wir eine ziemlich umfangreiche
onographie von 210 Seiten, welche Dr. Georg Heinrich Götze, Superintendent
Lübeck, verfaßt und betitelt hat: „Gerhardtische Sommer-Lust oder erbauliche
klärung des lieblichen Sommerliedes: Geh aus, mein Herz, usw., den Gläu-
en und Garten-Freunden, welche in und auf dem Sommer dieses und jenes
ens sich erfreun, zu andächtiger Gemüts-Belustigung mitgetheilt." 16 An-
hten. Lübeck 1726.

durch deren Erfüllung der Eintritt in jene Herrlichkeit bedingt ist (V. 12—15).

I. Hauptteil: Sinnige Betrachtung der zu neuem Leben erwachten Natur und ihrer Herrlichkeit.

Geh aus, mein Herz, und suche Freud
In dieser lieben Sommerzeit
An deines Gottes Gaben;
Schau an der schönen Gärten Zier
Und siehe, wie sie mir und dir
Sich ausgeschmücket haben.

Wie in seinem schönen Morgenliede: „Wach auf, mein Herz, und singe", so wendet auch hier der Dichter sich an sein Herz. — Pars pro toto, — der Teil für das Ganze, und letzteres nach der Seite unserer Persönlichkeit bezeichnet, welche am meisten in Mitleidenschaft gezogen wird. Dort soll das Herz aufwachen und dem Schöpfer aller Dinge singen, weil nach 1. Samuelis 16, 7 das Lied aus dem Herzen kommen muß, wenn es Gott gefallen soll; hier soll das Herz ausgehen und Freude suchen, weil das Herz der Sitz der Freude, und weil das gläubige und dankbare Herz der Sitz der reinsten Freude ist. — Ausgehen aber soll das Herz in der lieben Sommerszeit! Wo heraus? Aus den engen Räumen der Stube und des Hauses, in die uns die lange Winterszeit eingeschlossen hielt und hinaus in Gottes freie Natur, wo im hellen, warmen Sonnenschein alles zu neuem Leben erwacht ist.[1]) — Hier soll es Freude suchen an seines Gottes Gaben — so redet im Gegensatz zu den ungläubigen Kindern dieser Welt, die über den Naturgesetzen des allmächtigen Gesetzgebers vergessen haben, der gläubige Christ, welcher die Erhaltung der Welt als eine fortgehende Schöpfung seines Gottes ansieht, von dem **alle** gute und alle vollkommene Gabe, auch die Herrlichkeit der erwachenden Natur herabkommt (Jak. 1, 17). — Hier soll es die Zier der schönen Gärten anschauen; hier soll es sehen, wie sie „mir und dir" ihren Blätter- und Blütenschmuck angelegt haben. „Mir und dir" d. i. jedem ohne Ausnahme zur Freude; auch dem, der über kein Gärtlein verfügt; die Blumen des fremden Gartens nicken auch ihm freundlich zu, daß er sich an ihrer Blütenpracht ergötzen möge. — Und nun führt der Dichter den von ihm gefaßten Beschluß, auszugehen und Freude zu suchen, aus und wir begleiten ihn auf seiner Wanderung. Zunächst führt der Weg hinaus in den Garten.

[1]) Man würde den Dichter durchaus falsch verstehen, wenn man das Wort „Sommerszeit" nur auf die eigentlichen Sommermonate beschränken wollte. So redet V. 2 vom Grünwerden der Erde, vom Blühen der Narzissen und Tulpanen, V. 8 vom Ausführen der Küchlein durch die Glucke usw. — alles Erscheinungen, die uns der Frühling bringt. Sommerszeit steht eben hier im Gegensatz zu Winterszeit und erinnert, wie bereits oben bemerkt, an das im Frühling erwachte und im Sommer auf seinem Höhepunkt stehende Leben in der Natur.

Die Bäume ſtehen voller Laub,
Das Erdreich decket ſeinen Staub
Mit einem grünen Kleide.
Narziſſus und die Tulipan,
Die ziehen ſich viel ſchöner an,
Als Salomonis Seide.

Die Bäume ſtehen voller Laub. Wie lange iſt es her, a rauſchte noch das Laub braun und welk unter unſern Füßen und ie Äſte ſtreckten ſich dürr mit ihren Zweigen zum Himmel empor – und wie herrlich nun der grüne Blätterſchmuck, in dem die Bäume ns entgegen treten, wie wunderbar der blendend weiße Schnee er tauſendmal tauſend Blüten, den Gottes Hand über die Bäume ahingeſtreut hat! Wie lange iſt es her, da war noch das weiße eichentuch über Wieſe und Feld ausgebreitet — und nun der herr- che grüne Teppich, den dieſelbe Hand mit Blumen in den mannig- ltigſten Farben durchwirkt uud über den „Staub des Erd- eichs“ ausgebreitet hat! (Gellert: „Mich, ruft der Baum in iner Pracht, mich, ruft die Saat, hat Gott gemacht, bringt unſerm chöpfer Ehre!“) Wie lange iſt es her, da war der Blumengarten ch verödet und vereinſamt und nun hat der warme Sonnenſchein e lieblichen Blumenkinder des Frühlings hervorgelockt — die gelben d weißen Narziſſen, die buntfarbigen Tulpen, von deren chönheit dasſelbe gilt, was der Heiland Matth. 6, 28. 29 geſagt t: Schauet die Lilien auf dem Felde, wie ſie wachſen; ſie arbeiten ht, auch ſpinnen ſie nicht. Ich ſage euch, daß auch Salomo in ner Herrlichkeit nicht bekleidet geweſen iſt als derſelben eine. — Und iter fährt P. Gerhardt fort:

Die Lerche ſchwingt ſich in die Luft,
Das Täublein fleucht aus ſeiner Kluft
Und macht ſich in die Wälder,
Die hochbegabte Nachtigall
Ergötzt und füllt mit ihrem Schall
Berg, Hügel, Tal und Felder.

Von der im Blumenſchmuck prangenden Erde erhebt der fromme änger den Blick zum blauen Äther. Hat er vorher ſich mit dem ge an den Gaben ſeines Schöpfers geweidet, ſo will er nun ſein hr erquicken an den Stimmen der Vögel, durch die der Herr ſich Wald und Feld eine ſo ſchöne Muſik zugerichtet hat. Zum Äther- au ſieht er die Lerche aufſteigen[1]) und faſt will es ſcheinen, s ob ſie zum Singen je mehr und mehr Luſt bekäme, je mehr ſie h dem Himmel nähert. Welch köſtliches Vorbild für ein gläubiges rz, ſich von der Welt immer mehr loszureißen und durch die Nebel Ungewißheit und die dichteren Wolken des Zweifels durchzudringen;

[1]) Laudat alauda Deum, dum sese tollit ad auras:
Dum se demittit, laudat alauda Deum!

wie wird doch auch dann ihr Halleluja immer heller und freudiger ertönen! (Vergleiche Gerhardts Lied: „Schwing dich auf zu deinem Gott, du betrübte Seele!“) Und weiter, in der Luftregion erblickt das Auge des Dichters neben der Lerche die Taube. Das Täublein fleucht aus seiner Kluft und macht sich in die Wälder. Das erinnert ihn an die Turteltaube des Alten Testaments, von der es Jerem. 48, 24 heißt: „Wohnet in den Felsen und tut wie die Tauben, so da nisten in den hohlen Löchern“ — und von der das Hohe Lied singt (Kap. 2, 11. 12.): „Siehe, der Winter ist vergangen, der Regen ist weg und dahin. Die Blumen sind hervorgekommen im Lande, der Lenz ist herbeigekommen, und die Turteltaube läßt sich hören in unserem Lande.“ So wird auch die Taube zu einer Botin des Frühlings, deren Botschaft allerdings nicht mit Lerchenjubel, sondern nur als ein Girren (Jes. 38, 14) an unser Ohr dringt. Der Schöpfer hat eben seine Gaben verschiedenartig ausgeteilt, und das möge uns trösten, wenn unser Singen und Beten nicht dem Jubilieren der Lerche, sondern dem Seufzen der Taube (Nahum 2, 8) gleicht. Als dritter Frühlingsbote wird dann weiter die Nachtigall angeführt. „Die hochbegabte Nachtigall ergötzt und füllt mit ihrem Schall Berg, Hügel, Tal und Felder.“ Das ist denn nun wieder wie die Lerche, eine Sängerin ersten Ranges, so daß sie geradezu als „hochbegabt“ bezeichnet wird; so hochbegabt, daß sie zu allen Zeiten und von den Dichtern aller Zungen im Liede gepriesen wird; ja so hochbegabt, daß selbst Gelehrte mit dem Namen einer Philomela oder Nachtigall belegt worden sind. So betitelt Hans Sachs eines seiner Lieder die „Wittenbergische Nachtigall, die man jetzt höret überall“, so hat auch Johannes Major in einem Gedicht, der „synodus avium“ den Melanchthon eine Philomela genannt, der, obwohl klein und unscheinbar von Natur gewesen, doch mit großen Gaben von Gott ausgerüstet und mit seiner Gelehrsamkeit gar viele ergötzt hat. Und diese hochbegabte Nachtigall hat eine solche starke und mannigfaltige Stimme, daß man sie überall — auf Berg und Hügel, in Tal und Feld — hören kann, obwohl sie doch von Natur klein und unscheinbar ist! Und ist das nicht ein Beweis dafür, wie der Herr auch aus dem Munde der Schwachen, ja sogar aus dem Munde der Kinder und Säuglinge sich ein Lob zurichten kann.“ (Psalm 8, 3; Matth. 21, 16.) Ferner sitzet eine Nachtigall oft in einer Dornenhecke am Wasser und singt fein lustig und fröhlich weg. Sollte ich denn als ein vernünftiger Mensch und Kind Gottes traurig sein, ob ich gleich auf der Dornenhecke des Kreuzes sitze und von derselben hart gestochen werde? In der Dornenhecke ist ja ein solches Vögelchen am sichersten, daß die Raubvögel zu demselben sich so leicht nicht machen. Und so muß ja auch mir die Trübsal zu meinem Besten dienen und meine Seele bewahren, denn „wer am Fleische leidet, höret auf von Sünden“

Petri 4, 1.[1]) — Doch wir folgen dem Dichter weiter auf seiner reudenwanderung.

Die Glucke führt ihr Völklein aus,
Der Storch baut und bewohnt sein Haus,
Das Schwälblein speist die Jungen.
Der schnelle Hirsch, das leichte Reh
Ist froh und kommt aus seiner Höh
Ins tiefe Gras gesprungen.

Was zur Frühlings- und Sommerszeit das Auge und das)hr im Garten erfreut, davon hat Gerhardt im 2. und 3. Verse esungen; nun fällt vom Garten aus sein Blick auf das Haus. luch hier bemerkt er die Boten des Frühlings, die sein Herz heiter nd fröhlich stimmen. Da sieht er vor dem Hause die Glucke mit ren Küchlein; auf dem Hause den Storch in seinem Neste; an m Hause die Schwalbe mit ihren Jungen im Neste; hinter m Hause, in dem anstoßenden Walde, das Reh und den Hirsch.[2]) or dem Hause die Glucke mit ihren Küchlein! Welchem kindlichen emüte sollte dieser Anblick der treusten Mutterliebe nicht Freude be- iten, gleichviel, ob sie den Jungen Futter sucht und sie dann herbei- ckt, oder ob sie dieselben wider ihre Feinde verteidigt und sie schützend ter ihre Flügel nimmt? Ist dieses Abbild mütterlicher Treue nicht treffend, daß selbst der Heiland es auf sich und das Volk Israel gewandt hat, wenn er Matth. 23, 37 klagt: „Jerusalem, Jerusalem, e oft habe ich deine Kinder versammeln wollen, wie eine Henne rsammelt ihre Küchlein unter ihre Flügel, und ihr habt nicht ge-)llt!" — Und könnten wir wohl des Abends uns etwas Besseres n ihm erbitten als: „Breit aus die Flügel beide, o Jesu, meine reude, und nimm dein Küchlein ein"? — Auf dem Hause der torch, der dort sein Haus baut und bewohnt, und der on von den Alten als der veris avis bezeichnet wird. Welche reude für den Besitzer des Hauses, wenn er seinen lieben Gast das te Quartier wieder beziehen sieht, das er bereits im Vorjahr inne- habt hat! Verbindet sich damit nicht der Glaube, daß das Haus r Feuersgefahr geschützt sei, auf dem ein Storch sein Nest gebaut ıd Wohnung gemacht habe? Und endlich werden wir durch die regel- ißige Wiederkehr von Schwalbe und Storch nicht ernstlich daran innert, daß wir uns an ihnen ein Beispiel nehmen und lernen chten, ebenfalls auf die Zeichen der Zeit zu achten? Soll denn ch uns der Vorwurf treffen, den der Herr einst seinem Volke

[1]) Götze a. a. O. S. 50.

[2]) Nur so wird sich der Sprung des Dichters von den Vögeln des Hauses f die Tiere des Waldes erklären lassen. Wohl mag vielleicht manchem diese klärung gekünstelt vorkommen, sie ist es aber nicht. Der Verfasser dieser Aus- ung hat schon mehrfach Gelegenheit gehabt, in seinem jetzigen Wohnorte der- ige Beobachtungen anzustellen.

machen mußte (Jerem. 8, 7): Ein Storch unter dem Himmel weiß seine Zeit; eine Turteltaube, Kranich und Schwalbe merken ihre Zeit, wenn sie wiederkommen sollen: aber mein Volk will das Recht des Herrn nicht wissen! — An dem Hause die Schwalbe mit ihren Jungen im Neste. — Welche Freude für jeden Freund der Natur, wenn die Schwalben, von denen bekanntlich „eine noch keinen Sommer macht", wiederkehren und ihr Nest aufsuchen, das sie unter dem schützenden Vorsprung des Daches angebaut haben und wenn sie dann dort ihre Jungen füttern! Wer gedächte hierbei nicht der lieblichen Psalmenstelle (Ps. 84, 4 f.): Der Vogel hat ein Haus gefunden und die Schwalbe ihr Nest, da sie Junge hecken usw. — Doch unser Liedervers lenkt nun auch noch unsern Blick auf den hinter dem Hause ansteigenden Wald, von dessen Höhe der schnelle Hirsch und das leichte Reh herabkommen, um sich gemächlich im hohen Grase des Wiesengrundes zu lagern. O man fühlt es ihnen ordentlich nach, wie wohl sie sich jetzt zur Frühlings- und Sommerszeit fühlen, wo sie sich vor dem tödlichen Blei des Jägers sicher wissen. So, liebe Seele, wird auch dir einst zu Mute sein, wenn für dich der ewige Frühling anbricht, wo der höllische Jäger dir auch nicht mehr nachschleichen kann, um dich zu seiner Beute zu machen und wo der Herr für immer deinen Fuß aus dem Netz der Anfechtungen und Versuchungen ziehen wird. (Psalm 25, 15.) Der Gedanke an diese zukünftige goldene Freiheit birgt auch jetzt schon selige Frühlingsfreude in sich! —

Die Bächlein rauschen in dem Sand
Und malen sich und ihren Rand
Mit schattenreichen Myrten,
Die Wiesen liegen hart dabei
Und klingen ganz von Lustgeschrei
Der Schaf' und ihrer Hirten.

Und weiter dehnen wir mit dem Dichter unsern Freudengang aus, dem Laufe des murmelnden Baches entgegen, welcher das schöne breite, von Waldeshöhen umsäumte Wiesental durchschneidet! Da ist schon der Bach an und für sich Gegenstand unserer Freude; sein leises Rauschen tut uns wohl und übt auf unsere Nerven einen beruhigenden Einfluß aus; in seinen Wellen spiegeln sich die schattenreichen „Myrten" — dichterischer Ausdruck für die dichtbelaubten Sträucher und Bäume — wieder; im Schatten dieses dichten Laubwerkes sind wir geschützt vor dem sengenden Strahle der immer höher steigenden Sonne. Herzliche Mitfreude aber weckt auch in unserer Brust das fröhliche Treiben auf den „hart" am Bache liegenden Wiesen. In das Blöken der Herde mischt sich das Singen der Hirten, alles atmet Lust und Freude, das neue fröhliche Leben in der Natur wirkt belebend auf Tiere und Menschen ein; mit der Natur lebt auch der Mensch auf; der Odem Gottes, der alles erneuert, erneuert auch ihn. — Dann lernt auch sein Auge tiefer blicken und erkennt in den

Bildern aus dem Naturleben Fingerzeige auf das frisch
de Leben im Reiche Gottes. — Die „schattenreichen Myrten"
esrande weisen das Herz hin auf den Baum, der da ge-
st an den Wasserbächen, der seine Frucht bringet zu seiner
seine Blätter verwelken nicht und was er macht, das gerät
s. 1, 3); — das Lustgeschrei der Schäflein erweckt
gläubigen Christen zu fröhlichem Singen: „Weil ich Jesu
bin, freu' ich mich nur immerhin über meinen guten Hirten,
wohl weiß zu bewirten" — das Lustgeschrei der Hirten
ihn an das köstlichste Hirtenlied, das jemals gesungen und
Psalm niedergelegt ist: „Der Herr ist mein Hirte, mir wird
angeln!" —

Die unverdroßne Bienenschar
Zeucht hin und her, sucht hier und dar
Die edle Honigspeise;
Des süßen Weinstocks starker Saft
Kriegt täglich neue Stärk' und Kraft
In seinem schwachen Reise.

em das Auge des Dichters auf dem von Blumen durchwirkten
pich ruht, bemerkt er die von Blume zu Blume eilende
schar, welche mit unermüdlichem Eifer den Honig ein-
Zweierlei ist es, was ihm da Freude bereitet: einmal der
dieser kleinen Geschöpfe; er nennt sie unverdrossen —
der Nutzen, den dieser Fleiß erzielt: „die edle Honig-
. Du sollst niemand verachten um seines geringen Ansehens
gt Sirach 11, 3, denn die Biene ist ein kleines Vögelein
doch die allersüßeste Frucht! Das ist eine gar feine Lehre,
hier gegeben wird; aber auch noch in anderer Beziehung
d soll die Biene unser Vorbild sein. Wie sie dem Weisel
soll die gläubige Seele ihrem Heilande nachgehen[1]), und wie
aus den Blumen Honig, so soll die Seele aus Christi
ost und Kraft ziehen. Das letztere hält Götze a. a. O.
sbesondere den Lehrern in Kirche und Schule vor, wenn er

---

criver vergleicht in: „Gotthelds zufälligen Andachten" die Gemeinde und ihre Liebe zu dem Herrn Christo mit einem Bienen-
in einem Baum hangend, mit der beigefügten Schrift: „Meinen {Jesum / König}
t!" und führt dies also aus: Dieser ganze Haufe wird, wie bekannt, von
ige regiert und zwar nicht mit Zwang, sondern mit Liebe. Diese Honig-
ben eine solche Liebe zu ihrem Könige, daß sie mit ihm ausziehen,
, ihn nicht lassen; fleugt er, so fliegen sie nach; setzt er sich, sie hängen
n; eilt er davon, sie eilen ihm nach; wird er etwa durch einen Unfall
den Flügeln und fällt zur Erde, sie fallen alle auf ihn und bedecken
h's mit meinen Augen gesehen habe. So ist die Gemeinde der Hei-
ewiges Haupt ist Jesus, auf welchen ihr ganzes Herz gerichtet ist,
Seele anhänget; sie folgen ihm nach fröhlich und willig, wo er sie
hrt; es ist allen ein Denkspruch: „Meinen Jesum laß ich nicht!"

sagt: „Ein Lehrer findet bei der unverdrossenen Bienenschar eine gute Erinnerung, wie er sich in der Heiligen Schrift als in einem schönen Blumengarten und in anderen guten Büchern fleißig umsehen, die auserlesensten Kernsprüche wohl zusammentragen, und das Beste aus diesen auslesen soll, nur damit die ihm anvertraute Gemeinde eine edle Honigspeise genießen möge, fast wie es bei dem Poeten Lucretio heißt:

Floriferis ut apes in saltibus omnia libant,
Omnia nos itidem depascimus aurea dicta."

Vergleiche hierzu auch Sirach 39, 1—3 und V. 11. Wie aber die kleine Biene uns die edle Honigspeise gibt, so das schwache Reis des Weinstockes die süße Traube und den starken Saft der Reben. Auch dieses schwache Reis — so schwach, daß man nach Ezech. 15, 3 nicht einmal einen Nagel daraus machen kann, daran man etwas möge hängen — gewinnt zur Frühlings- und Sommerszeit unter dem Einfluß des warmen Sonnenscheins und des befruchtenden Regens täglich mehr an Kraft und Stärke; auch an ihm wird die alle Morgen neue Barmherzigkeit seines Schöpfers offenbar. (Klagel. 3, 22. 23.) Und wenn dann die heißen Tage des Sommers vorüber sind, dann trägt das schwache Reis jene köstliche erquickende Frucht, aus der der starke Wein gekeltert wird. Dieser Wein ist stark, denn er durchdringt und erwärmt den ganzen Körper, und ist von Gottes gnädiger Hand den Menschen zur Kräftigung der Gesundheit und zur Erheiterung gegeben. Psalm 104, 15; 1. Tim. 5, 23. — Doch wehe dem, der mit dieser Gottesgabe Mißbrauch treibt; dem gereicht jene Stärke zum Schaden, und er erfährt an sich, was geschrieben stehet Spr. Salom. 20, 1: „Der Wein macht lose Leute und starkes Getränk macht wild!" Ja die Gottesgabe des Weinstockes ist so edel und herrlich, daß es selbst der Heiland nicht verschmäht hat, sich Joh. 15, 1 ff. den Menschen unter seinem Bilde darzustellen. Vom Anblick des Weinstockes freudig bewegt, betet daher Joh. Mühlmann in seinem schönen Morgenliede: „Dank sei Gott in der Höhe": Wir sind die zarten Reben, der Weinstock selbst bist du, an dem wir wachsen, kleben und bringen Frucht dazu. Hilf, daß wir an dir bleiben und wachsen immer mehr; laß deinen Geist uns treiben zu Werken deiner Ehr. — Und ein anderer Dichter singt: Wie Reben fest sich aneinander ranken, aus vielverzweigtem Stamm genährt mit Kraft, in Lebensfüll' herauf-, herniederschwanken, in Blüt' und Traube treibend reinen Saft: so, nicht gehalten von des Wahnes Schwanken auf niedern Daseins Erdenpilgerschaft, regt sich von Christi Geiste stets durchdrungen, der Christen Schar, zum Bunde fest verschlungen."

Der Weizen wächset mit Gewalt,
Darüber jauchzet jung und alt,
Und rühmt die große Güte
Des, der so überflüssig labt
Und mit so manchem Gut begabt
Das menschliche Gemüte.

Auszugehen und in der schönen Sommerszeit Freude zu suchen, - diesen Entschluß hat der Dichter nunmehr ausgeführt. Er hat nschau gehalten im Garten und im Hofe, er ist durch den blumigen, m Wald begrenzten und vom rauschenden Bache durchflossenen ieſengrund hindurchgegangen: nun hat er die Höhe erreicht und in Auge ruht auf den Getreidefeldern, die sich vor ihm weit- n ausbreiten. Unter den Getreidearten wird aber der Weizen sonders hervorgehoben; seine schönen, starken Halme, seine körner- ichen Ähren sind ganz besonders geeignet, das Herz zu erfreuen. nd dieser Weizen, wenn er in ein gutes Land gesät ist, wächset it Gewalt, vorausgesetzt, daß der Herr sein Gedeihen dazu gibt, ß er zu rechter Zeit den Regen und Sonnenschein sendet, daß er s Morgens und des Abends das Feld mit Tau befeuchtet, und ch sonst alles Schädliche davon zurückhält. Tut er das nicht, dann itt ein, was wir Joël 1, 11 lesen: „Die Ackerleute schreien jämmer- h und die Weingärtner heulen um den Weizen und die Gerste, daß s der Ernte auf dem Felde nichts werden kann." — Anders hier unserm Liebe: der Weizen wächset mit Gewalt, darüber jauchzet ng und alt! Anklänge an das Psalmenwort: Ps. 65, 14: „Die uen stehen dick mit Korn, daß man jauchzet und singet." Der halt aber dieses Jauchzens und Singens ist ein Ruhm, ein Lob- d auf die große Güte des, der so überflüssig labet, der, um mit 1. Tim. 6, 17 zu reden, uns reichlich darbigt, allerlei u genießen. Wohlgemerkt, ein Loblied auf die Güte! Güte ist e Liebe Gottes, insofern sie fort und fort **unverdiente** Wohltaten weist und solchen Erweisens nimmer müde wird. — (Der Hausvater m Gleichnisse von den Arbeitern im Weinberge, Matth. 20, hat den letzt Geworbenen denselben Tagelohn gegeben, den die zuerst worbenen empfangen haben; er hat ihnen also einen unver- ienten Lohn, eine unverdiente Wohltat zugehen assen. Als er nun das Murren der ersteren hörte, sprach er, V. 15: Siehest du darum scheel, daß ich so gütig bin? —) Ach, wollte och Gott, daß auch wir das liebe tägliche Brot als einen Beweis einer großen Güte anerkennen möchten! Dann würde nicht bloß der Leib gesättigt, sondern dann würde auch das Gemüt, und damit uch die Kräfte der menschlichen Seele mit so manchem Gut be- abt werden. Ein solches Gut wird die Demut sein, die das gliche Brot eben als unverdiente Gabe und darum mit um so rößerer Danksagung empfängt, und diese Danksagung würde nicht oß mit dem Munde, sondern vor allem auch durch die Tat zum usdruck kommen, und zwar in einem kindlich gehorsamen, ott wohlgefälligen Wandel. Weil aber auf solche Weise der Gott, r unsern Odem und alle unsere Wege in seiner Hand hat, geehrt rd (Daniel 5, 23), so darf sich ein solches Gemüt auch allezeit der rheißung getrösten, welche in dem Gotteswort (Ps. 81, 14. 17) ein-

geschlossen ist: Wollte mein Volk mir gehorsam sein und Israel auf meinen Wegen gehen, so würde ich sie mit dem besten Weizen speisen und mit Honig aus dem Felsen sättigen. — Wenn nun alt und jung in das Gellertsche Wort einstimmt: „Wie groß ist des Allmächt'gen Güte!" so ist es dem Dichter unmöglich, allein still zu schweigen, daher:

Ich selber kann und mag nicht ruhn,
Des großen Gottes großes Tun
Erweckt mir alle Sinnen;
Ich singe mit, wenn alles singt,
Und lasse, was dem Höchsten klingt,
Aus meinem Herzen rinnen.

Dieser Vers bildet den Schluß des 1. Hauptteiles seines Sommerpsalmens und zugleich die Überleitung zum 2. Hauptteile. Das Jubilate, welches in Garten, Wald und Feld, welches auf den Höhen und im Tale ihm entgegenklingt, findet in seinem Herzen einen so lebendigen Widerhall, mitzusingen, wenn alles singt, also daß er nicht eher ruhen kann und mag, als bis er sich hierin volle Genüge getan! — O köstliche Unruhe, diese selige Unruhe, die allein durch den Lobpreis auf den Höchsten gestillt werden kann — vergl. Offenbarung St. Johannes 4, 8 — und die mit Mentzer ausruft: O daß ich tausend Zungen hätte und einen tausendfachen Mund! so stimmt ich damit um die Wette vom allertiefsten Herzensgrund ein Loblied nach dem andern an von dem, was Gott an mir getan. O selige Unruhe, der die Sinnen erweckt, der Auge und Ohr geschärft sind, zu erkennen des großen Gottes großes Tun, und die in gleichem Grade abnimmt, je mehr der Lobpreis auf den Höchsten aus Herz und Mund erklingt. — Des großen Gottes großes Tun: Denn der Herr ist ein großer Gott und ein großer König über alle Götter (Ps. 95, 3) und: „Groß sind die Werke des Herrn; wer ihrer achtet, der hat eitel Lust daran. Ps. 111, 2. O, liebe Seele, laß doch auch deine Sinne durch des großen Gottes großes Tun erweckt werden, also daß dein Verstand dadurch erleuchtet, dein Wille geheiliget und deine Begierden gereinigt werden; dann erst kann auch „was dem Höchsten klingt", dir rein und lauter aus dem Herzen rinnen; dann wird dein Blick nicht bloß an der Erde und ihrer Herrlichkeit haften bleiben, sondern in der lieblichen Sommerszeit zugleich „ein Präludium" und Vorbild des ewigen Lebens erblicken, genau wie es dem Dichter unseres Liedes ergangen ist. Dies aber führt nun auf den zweiten Hauptteil unserer Betrachtung.

II. Hauptteil: Schluß von der Herrlichkeit dieser Erde zur Frühlings- und Sommerszeit auf die Herrlichkeit des Himmels (V. 9—11) und Erwägung der heiligen Verpflichtungen, durch welche der Eintritt in jene Herrlichkeit bedingt ist (V. 12—15).

A. Schluß von der Herrlichkeit dieser Erde zur
ühlings- und Sommerszeit auf die Herrlichkeit
s Himmels. V. 9—11.

Ach denk ich, bist du hier so schön
Und läßt du's uns so lieblich gehn
Auf dieser armen Erden,
Was will doch wohl nach dieser Welt
Dort in dem reichen Himmelszelt
Und güldnem Schlosse werden?

Ein solcher Schluß ist von gläubigen Christen gar oft gemacht
rden. So erzählt Matthesius in seiner 12. Predigt über
thers Leben, daß letzterem einer seiner Tischgänger 100 schöne
meranzen geschenkt habe. „Herr Gott," sagte da Luther, „was wirst
einmal deinen lieben Kindern geben, die dich und deinen lieben
hn lieb haben und ehren, weil du jetzt den Kardinälen und Kur-
nen so viel schöner Früchte wachsen lässest, die dich verspotten und
ern. Laßt uns, liebe Kinder, bei unserm frommen Gott aushalten,
hebt uns unsern Teil auf und wird uns etwas Besseres geben.
) als im J. 1540 ein schöner Frühling war, sprach er zu Justus
nas: Wenn nur Sünde und Tod weg wäre, wollten wir uns
einem solchen Paradies genügen lassen. Aber es wird noch schöner
den, wenn die alte Welt und die alte Haut gar erneuert und ein
ıer Lenz angehen und für und für sein und bleiben wird." Und
n gleichen Schluß finden wir in folgendem Verse eines neueren
ıters, dessen Inhalt dem unseren eng verwandt ist: „Wenn am
emel seiner Füße und am Thron schon solcher Schein, o, was
ı an seinem Herzen erst für Glanz und Wonne sein?" Ach,
ık ich, bist du hier so schön und läßt du's uns so
blich gehen auf dieser armen Erden! Gott ist schön,
st schön in den Werken der Natur und er ist darin so schön und
errlich, daß man an seinen schönen Geschöpfen sich nicht sattsehen
darüber nicht genug wundern kann, sondern mit David (Ps. 104, 1)
rufen muß: „Lobe den Herrn, meine Seele. Herr, mein Gott, du
sehr herrlich. Du bist schön und prächtig geschmückt!" Und
er so schön ist, so lässet er es uns auch so lieblich gehen auf
r armen Erden. Vor ihm ist ja Freude die Fülle und lieb-
es Wesen zu seiner Rechten ewiglich. Ps. 16, 1. Und dieses
liebliches Wesen breitet auch über diese arme Erde seinen
lärenden Schein aus. Wohl ist sie ja arm, wohl lastet seit dem
ıdenfall der Fluch Gottes auf ihr, wohl ist seitdem allenthalben
ut und Elend zu finden, so daß es im Sprichwort heißt: „Not,
mer, Angst und Herzeleid — das ist der Erde Alltagskleid!" —
gerade dadurch, daß der Herr ihr trotzdem seine Gnadensonne
und fort leuchten läßt, wird die arme Erde von der Lieblich-
ınseres Gottes zu einem Vorhofe des Himmels gemacht. Denke

an Apostelgesch. 14, 22: „Wir müssen durch viele Trübsal in das Reich Gottes gehen“ und an das Dichterwort: „Zu dem Schloß der Ewigkeit kommt kein Mensch hin sonder Streit; die in Salems Mauern wohnen, zeigen ihre Dornenkronen.“ Die Erde ist eben der Vorhof des Himmels; leuchtet aber schon dieser Vorhof trotz aller Leiden und Trübsal im Glanze der Lieblichkeit Gottes, — was will doch wohl nach dieser Welt, wenn wir aus ihr abberufen worden sind, dort in dem reichen Himmelszelt und güldnen Schlosse werden? Was von dem irdischen Salem und Zion gilt (Psalm 76, 3): „Zu Salem ist Gottes Gezelt und seine Wohnung zu Zion“, das gilt erst recht vom Himmel, wo der Herr in lauter Herrlichkeit thront, wo er sich in solcher majestätischen Herrlichkeit allen Engeln und Heiligen offenbart, wo diese ihn von Angesicht zu Angesicht schauen dürfen und unendliche Freude und Wonne haben werden. Dieses von Herrlichkeit so reiche Himmelszelt ist zugleich ein güldenes Schloß, wie ja auch Offenbar. St. Joh. 21, 18 das neue Jerusalem als eine „Stadt von lauterem Gold“ dargestellt wird. Gülden, weil die Schätze, die dort den Gläubigen aufbewahrt sind, dem Golde gleich, ja noch höher als Gold zu schätzen sind — denke an das, was dir dein Jesus nicht mit Gold und Silber, sondern mit seinem teueren Blute erworben hat, 1. Petr. 2, 18. 19 — und ein güldenes Schloß, weil in ihm der Herr aller Herren residiert und seinen Hausgenossen die erwünschte Ruhe und Sicherheit bietet. „Im Himmel ist gut wohnen, hinauf steht mein Begier, da Gott wird ewig lohnen dem, der ihm dient allhier!“ Und weiter wird die Herrlichkeit des Himmels und der dort herrschenden Freude geschildert im 10. Verse:

Welch hohe Lust, welch heller Schein
Wird wohl in Christi Garten sein?
Wie muß es da wohl klingen,
Da so viel tausend Seraphim
Mit eingestimmtem Mund und Stimm
Ihr Halleluja singen?

Christi Garten: welcher ist damit gemeint? Nicht der Garten Gethsemane am Ölberg, da er den heißen Seelenkampf durchgekämpft, Joh. 18, 1; auch nicht der Garten des Joseph von Arimathia, da er im Grabe gelegen, Joh. 19 und 20, sondern der Garten, auf den der Herr den bußfertigen Schächer vertröstet, als er ihm zurief: Wahrlich ich sage dir: Heute wirst du mit mir im Paradiese sein. Luk. 23, 43. Dieser Garten heißt Christi Garten: ihm, der bereits vor seiner Menschwerdung an des Vaters Herrlichkeit teilgehabt, gehört er, denn ihm ist nach Luk. 10, 22 alles übergeben von seinem Vater; ferner durch seine Menschwerdung hat er uns die Tür zum schönen Paradies aufgeschlossen; endlich durch sein bitteres Leiden und Sterben hat er mir und allen Gläubigen in diesem Paradies das Bürgerrecht erworben (Philipp. 3, 20). In diesem Garten ist nun „hohe Lust

:ller Schein" zu finden; hohe, ja die allerhöchste Luſt,
:t hat man ſeine Luſt an dem Herrn, Pſ. 37, 4 — und das
gänglich und im Gegenſatz zur Luſt dieſer Welt, die ſobald
1. Joh. 2, 17, vollkommene Luſt; und mit dieſer hohen
leich heller Schein: denn der Herr ſelbſt wird ihr ewiges
o ihr Gott ihr Preis ſein. Dort wird nach Jeſ. 60, 19. 20,
:Offenbar. St. Joh. 22, 5, „die Sonne nicht mehr untergehen noch
id den Schein verlieren; denn der Herr wird als die helle
uns erleuchten und die Tage der Leiden werden ein Ende
Endlich aber, wie die irdiſchen Gärten zur Frühlings- und
szeit von Vögelgeſang wiederhallen, ſo wird es in Chriſti
:garten erſt recht klingen uud ſingen, nämlich von Engelſang
ſenklang, ausgehend von den Seraphim, „die mit ein-
mtem Mund und Stimme ihr Halleluja ſingen."
jes Halleluja, ein ſolches Lob auf die Herrlichkeit Gottes hatte
Jeſaias vernommen, als nach Kap. 6, 2 die Seraphim, die
:nden Engel (Pſ. 104, 4) den Thron Gottes umſtanden und
n andern zurief: Heilig, heilig, heilig iſt der Herr Zebaoth,
de ſind ſeiner Ehre voll; ein ſolches Halleluja bringt an das
Johannes, wenn er Offenbar. 5, 11. 12 die Chöre der tauſendmal
Engel und Gläubigen anſtimmen hört: „das Lamm, das er-
ſt, iſt würdig zu nehmen Kraft und Reichtum und Weisheit
rke und Ehre und Preis und Lob!" und damit beſtätigt wird,
chrieben wird Hebr. 1, 6: Und es ſollen ihn alle Engel
nbeten! Ein ſolches Halleluja wird einſt auch aus unſerem
erklingen, wenn wir in treuem Glauben bis ans Ende aus-
haben und aus der Wüſte dieſer Erde in Chriſti Himmels-
ingeführt worden ſind. Ach, ſollte es uns bei ſolchen Ge-
ticht wie dem Dichter ergehen, daß wir mit ihm in heiliger
jt ausrufen:

O wär ich da! o ſtänd ich ſchon
Ach, ſüßer Gott, vor deinem Thron
Und trüge meine Palmen!
So wollt' ich nach der Engel Weis
Erhöhen deines Namens Preis
Mit tauſend ſchönen Pſalmen.

hrlich, das iſt das rechte Trachten nach dem, was droben iſt.
ur Gott, daß da, wo dieſer Vers angeſtimmt wird, nicht bloß
id, ſondern vor allen Dingen das Herz inbrünſtig mitſänge,
ı ſein Gott wirklich zu einem ſüßen Gott geworden iſt
l alles, was wir von ſeiner Hand empfangen, uns ſüß und
n ſein muß. Süß, wie Honig und Honigſeim, ſind die Rechte
rn, Pſ. 19, 11; Süßigkeit geht aus von dem Starken —
imſonswort (Richter 14, 14) gilt von ihm erſt recht, mögen
ıun auf die Erkenntnis beziehen, die er durch den heiligen

Geist, diesen „süßen Trost", in uns wirkt, oder weil er uns das bittere Kreuz süß machen kann. Bei diesem süßen Gott möchte der Gläubige gern sein — denke an Pauli Wort: Ich habe Lust abzuscheiden und bei Christo zu sein! Philipp. 1, 23 — um vor seinem Thron, da Gottes Majestät sich im hellsten Licht offenbart, zu stehen. Warum? Pries schon die Königin von Saba die Knechte und Dienstleute Salomos selig, weil „sie allezeit vor ihm stehen und seine Weisheit hören konnten" (1. König. 10, 8), um wieviel mehr sind die selig zu preisen, die vor Gottes Thron stehen und Zeugen sein dürfen seiner Herrlichkeit! Stehet aber der Gläubige vor Gottes Thron, so will er auch seine Palmen tragen, das Siegeszeichen derer, die durch das Blut des Lammes überwunden haben, Offenbar. St. Joh. 7, 9. 10. Und endlich nicht müßig will er dastehen, sondern „nach der Engel Weise", die kein seligeres Geschäft kennen, als Gott zu loben und zu preisen (Psalm 103, 207), erhöhen seines Namens Preis mit tausend schönen Psalmen, ähnlich wie es der Psalmist im 1. Verse des 145. Psalmen getan hat: „Ich will dich erhöhen, mein Gott, du König, und deinen Namen loben immer und ewiglich." Ist denn Gottes Name nicht aber „an ihm schon selbst heilig"? Kann er denn von uns erhöhet werden? Als Antwort diene, was unser Luther in seiner Auslegung des Magnifikat hierzu bemerkt hat: Gott wird nicht in seiner Natur von uns groß gemacht, der unwandelbar ist, sondern in unserer Erkenntnis und Empfindung, d. i. so wir viel von ihm halten und ihn groß achten zuvor nach seiner Güte und Gnade!" — Auf diese Weise wird das Erheben des Unendlichen für uns selbst das Allererhabenste und Allerherrlichste, ja der Inbegriff unserer ganzen Seligkeit werden. Wird uns dieser Glaube beschert werden? Wir dürfen darauf hoffen, wenn wir

B. den heiligen Verpflichtungen getreulich nachkommen, durch welche der Eintritt in jene Herrlichkeit bedingt ist. V. 12—15.

Doch will ich gleichwohl, weil ich noch
Hier trage dieses Leibes Joch,
Auch nicht gar stille schweigen:
Mein Herze soll sich fort und fort
An diesem und an allem Ort
Zu deinem Lobe neigen.

Siehe da, die erste Verpflichtung: es ist die, daß wir uns bereits hier auf Erden üben, des Herren Lob zu verkündigen, mag es nun im Hause des Herrn, oder wie in unserem Liede im Tempel der Natur, mag es im Verein mit der christlichen Gemeinde oder mag es auf einsamem Pfade geschehen. Diese Verkündigung will geübt sein; warum? Weil wir noch hier dieses Leibes Joch tragen, wodurch das Loben erschwert wird. Ein Joch drückt und beschwert, und das tut der Leib, den wir an uns tragen, auch. Er ist nach

ım. 7, 24 ein Leib des Todes; weil in ihm die Sünde herrſcht.
ım. 6, 12; er lehnt ſich auch ganz beſonders gegen des Kreuzes
ch auf und neigt zum Klagen, aber nicht zum Loben. Das muß
der Kraft des Herrn überwunden werden. Üben müſſen wir uns,
ch im Kreuz und Leid die treue Vaterhand zu erblicken, die es wohl
ickt, dennoch aber unſer Beſtes dabei im Auge hat; üben müſſen wir
s in der Demut, die ihren Willen ganz und gar in des Vaters
illen aufgehen läßt; üben müſſen wir uns im Kampf wider jede Sünde,
ſt dann kann und wird auch unſer Herz — denn auf das
mmt alles an, ſich fort und fort — alſo auch in den Tagen
r Trübſal, wo des Leibes Joch uns ganz beſonders beſchwert, an
eſem und an allem Ort zum Lob des Herrn ſich
igen, und es nicht bloß bei der Neigung bewenden laſſen, ſondern
ch in Wort und Tat umſetzen. Wie geſchieht letzteres? Darauf
tworten die drei letzten Verſe: „wir werden ſelbſt zu einem
ewächs der Gerechtigkeit werden (2. Kor. 9, 10 und
ſaias 61, 3), blühend und Frucht bringend (V. 13), und
ſtarkend zu einem Baum, der ſeine Wurzel tief in
n ewigen Lebensgrund unſeres Gottes geſchlagen
it (V. 14). Auf ſolche Weiſe werden wir zu einer
)önen Blume und Pflanze heranwachſen, die in
n Paradieſesgarten eingepflanzt, hierzu ewigen
eligkeit ausreifen darf (V. 15). So der Zuſammenhang
: letzten drei Verſe.

Hilf nur und ſegne meinen Geiſt
Mit Segen, der vom Himmel fleußt,
Daß ich dir ſtetig blühe.
Gib, daß der Sommer deiner Gnad
In meiner Seele früh und ſpat
Viel Glaubensfrucht erziehe.

Unſer Lob des Herrn kann ſich nur dadurch in die Tat umſetzen,
nn wir, um mit Jeſaias zu reden „Bäume der Gerechtigkeit und
anzen des Herrn" werden, die ihm ſtetig blühen und
aubensfrüchte bringen. Hier begegnen ſich Jeſaias und
ulus in ihren Wünſchen für die ihnen anvertrauten Seelen. Auch
ulus wünſcht ſeinen Philippern (1, 11), daß ſie erfüllt ſein möchten
: Früchten der Gerechtigkeit, die durch Jeſum Chriſtum
chehen zu Ehre und Lobe Gottes, und der Gemeinde zu Coloſſä
eugt er (1, 9. 10), wie er nicht aufhöre, für ſie zu beten, daß ſie
chtbar ſein möchten in allen guten Werken. Solches aber läßt
) nicht durch eigene Kraft erzwingen, ſondern will eben erbeten
n! Darum heißt es auch hier: Hilf uns und ſegne meinen
iſt mit Segen, der vom Himmel fleußt, daß ich
r ſtetig blühe! Der Erdboden mag noch ſo fruchtbar ſein,
wird aber doch keine Frucht bringen, wenn die Sonnenwärme fehlt

und der Regen ausbleibt. So muß auch der Segen vom Himmel herniederfließen in unser Herz, wenn es zum Blühen kommen soll. Welches ist dieser Segen? Es ist der heilige Geist: er ist die rechte „Himmelssonne“ und das rechte „Himmelslicht, welches seinen Schein bei uns und in uns kräftig sein läßt“; er ist der „süße Himmelstau, der sich in unsere Herzen kräftiglich hernieder läßt“; er ist der milde Regen, um den wir in jenem Pfingstliede bitten: „Gott, gieb einen milden Regen, denn mein Herz ist dürr wie Sand; Vater gib vom Himmel Segen, tränke du dein durstges Land; laß des heilgen Geistes Gab über mich von oben ab wie die starken Ströme fließen und mein ganzes Herz durchgießen.“ Geschieht dies, dann bleibt auch das Blühen und das Bringen der Glaubensfrucht nimmer aus; vergl. Psalm 92, 14. 15, die Frucht aber, die der Geist wirkt, ist Liebe, Friede, Geduld, Freundlichkeit, Gütigkeit, Glaube, Sanftmut, Keuschheit. Gal. 5, 1. Endlich wird das Fruchtbringen ein immer reichlicheres werden, wenn der gläubige Christ zu einem Baum erstarkt, der seine Wurzel tief in den ewigen Lebensgrund unseres Gottes geschlagen hat; und so schließt sich hier die weitere Bitte an:

Mach in mir deinem Geiste Raum,
Daß ich dir werd ein guter Baum,
Und laß mich Wurzel treiben.
Verleihe, daß zu deinem Ruhm
Ich deines Gartens schöne Blum
Und Pflanze möge bleiben.

Mach in mir deinem Geiste Raum! Bedarf es denn hierzu erst der Bitte? Können wir nicht das wenigstens aus eigner Kraft tun? Nein, auch das nicht, denn der natürliche Mensch vernimmt nichts vom Geiste Gottes; es ist ihm eine Torheit und kann es nicht erkennen, denn es muß geistlich gerichtet sein, 1. Kor. 2, 14; zum andern aber geben wir nur zu oft dem Fleische Raum, wie geschrieben steht Gal. 5, 13, also daß wir den sündigen Lüsten und Begierden, die dem heiligen Geist widerstreben, — das Fleisch gelüstet wider den Geist, Gal. 5, 17 — Folge leisten. Was ist die Folge davon? Die Frucht des Geistes bleibt aus, die Werke des Fleisches nehmen überhand, und wir werden, um mit dem Briefe Judä V. 12 zu reden, kahle, unfruchtbare Bäume, zweimal erstorben und ausgewurzelt. Ganz anders aber, wenn Gott der Herr selbst in unserem Herzen seinem heiligen Geiste Raum schafft und alle Hindernisse beseitigt, die sich seiner Wirksamkeit entgegenstellen. Gibt er uns Kraft, nach dem Reichtum seiner Herrlichkeit stark zu werden durch seinen Geist an dem inwendigen Menschen, dann wird auch der Herr Christus durch den Glauben wohnen in unserem Herzen und wir werden durch die Liebe eingewurzelt und festgegründet werden, Epheſ. 3, 16. 17. Mögen dann auch die

türme der Trübsal, mag das Unwetter der Versuchungen und Anchtungen über uns dahinbrausen, wir stehen fest, denn unser Herz at seine Wurzel tief hineingeschlagen in den ewigen göttlichen Lebensrund: es wankt und weicht nicht, weil der Grund und Boden, in em es steht, selbst unerschütterlich ist. So werden wir dann unter er Hand des himmlischen Gärtners zu guten, festgewurzelten Bäumen, elche auch ferner „zu seinem Ruhme seines Gartens chöne Blumen und Pflanzen **bleiben** werden." Zu einem Ruhm, weil wir es ohne unser Zutun geworden sind und eil er nicht vergeblich an uns gearbeitet hat, und wir werden schöne Blumen und Pflanzen bleiben, weil wir Pflanzen sind, die der himmlische Vater selbst gepflanzt hat und die nicht ausgereutet werden (Matth. 15, 13); Pflanzen, auf die das Wort der Schrift (Sprüche Sal. 11, 28) Anwendung findet: „die Gerechten werden grünen wie in Blatt". — Solchen grün bleibenden Pflanzen würde selbst er rauhe Wind des Todes nichts anhaben können, sondern sie werden ndlich in dem allerschönsten Garten, in dem himmlischen Paradieses-arten ihren Platz finden. In dieser seligen Hoffnung schließt Gerhardt sein Sommerlied mit dem Verse:

Erwähle mich zum Paradeis
Und laß mich bis zur letzten Reis
An Leib und Seele grünen;
So will ich dir und deiner Ehr
Allein, und sonsten keinem mehr,
Hier und dort ewig dienen.

Erwählt zur Seligkeit sind wir alle von der ewigen Liebe nseres himmlischen Vaters, so daß Paulus an seine Epheser (1, 4) hreiben konnte: „Gott hat uns erwählet durch Christum, ehe der Belt Grund gelegt war, daß wir sollten sein heilig und unsträflich or ihm in der Liebe;" wenn wir aber doch nun mit Gerhardt bitten: Erwähle mich zum Paradies, so will dies sagen: Mache ich, lieber Herr, dieser meiner Erwählung fest und gewiß, so daß mir ieses Ziel während meiner irdischen Pilgerfahrt fest und unverrückt or Augen steht: in ähnlichem Sinne wie Petrus in seinem 2. Briefe 1, 10. 11) die kleinasiatischen Gemeinden so herzlich ermahnt: Lieben Brüder, tut desto mehr Fleiß, euren Beruf und Erwählung fest u machen; denn wo ihr solches tut, werdet ihr nicht straucheln nd also wird euch reichlich dargereicht werden der Eingang zu dem ewigen Reich unseres Herrn und Heilandes Jesu Christi. — Dieser Mahnung kommen wir nach, enn wir in kindlichem Glauben Gottes Wort und Sakrament gewissenaft ausnützen; dann lässet auch uns Gott grünen am Leibe, r sich immer mehr zu einem Tempel des heiligen Geistes ausbildet . Kor. 6, 19); dann lässet er uns grünen an der Seele, e täglich in der Erkenntnis Gottes ihres Heilandes wächst und aus

der immer neue „Zweiglein der Gottseligkeit“[1]) hervorbrechen; und dann lässet er solches geschehen bis zur letzten Reise, welche der Wallfahrt durch die Wüste dieser Erde ein Ende macht und uns hinaufbringt in das Paradies, und in das Vaterhaus, d. i. zu der Ruhe, die allem Reisen ein Ende macht. Haben wir nun hier durch solches Grünen uns als Gottes Diener erwiesen, die in der fort und fort wachsenden Erkenntnis seiner Herrlichkeit ihm allein die Ehre geben, wie werden wir doch dann erst recht ihm dienen und seinen Namen preisen, wenn das Stückwerk unseres Wissens aufhören (1. Kor. 13, 9. 10) wird und wir schauen dürfen von Angesicht zu Angesicht. Daher heißt es auch von den Auserwählten, die in ihrem Dienste treu gewesen sind bis ans Ende, sie sind vor dem Stuhle Gottes und dienen ihm Tag und Nacht in seinem Tempel und darum wird auch an ihnen die köstliche Verheißung ihres himmlischen Königs in Erfüllung gehen: Wo ich bin, da soll mein Diener auch sein und wer mir dienen wird, den wird mein Vater ehren, Joh. 12, 26. O herrliches Grünen, dessen sich alle Gläubigen und Auserwählten zu getrösten haben! Herr Jesu, bescheere es auch uns! Schreib meinen Nam aufs beste ins Buch des Lebens ein, und bind mein Seel fein feste ins schöne Bündelein der, die im Himmel grünen und vor dir leben frei, so will ich ewig rühmen, daß treu dein Herze sei. Amen.

Die Alpenbilder aus dem Bilderatlas von R. Schmidt.

Von **Dr. Buschick.**

Die Kartenskizze des Bodensees bietet zu mancherlei Betrachtungen Anlaß. Was dem Kinde zuerst auffällt, ist die Stiefelknechtsform, die auch dem Comosee und vielen Fjorden Norwegens, die Täler füllen, eigen ist. Eine Karte, die mehr Einzelheiten erkennen läßt als die im Atlas, belehrt uns, daß die Halbinsel, die die westliche Hälfte des Sees spaltet, von einem kleinen langgezogenen Gebirge erfüllt ist, das zwei mit Wasser gefüllte Täler umgreifen. — Eine gewaltige Einsenkung würde sich dem Auge darbieten, wenn das Wasser des Sees abgeströmt wäre. Bis nahezu 300 m senkt sich der Seeboden, also tiefer als der Grund der Nordsee. Über 2 Jahre würde der Rhein brauchen, um das ungeheure Becken wieder zu füllen, das nahezu 70 km lang — Leipzig-Riesa, Leipzig-Zwickau, Dresden-Chemnitz — und durchschnittlich 15 km — Dresden-Pirna, Chemnitz-Mittweida — breit ist. Könnte man den See in das nördliche Sachsen verlegen, so

[1]) Vergl. Weissels Adventslied: Macht hoch die Tür V. 4.

den Leipzig, Wurzen, Oschatz, Riesa, Lommatzsch, Grimma, au an seinen Ufern liegen. — 200 km beträgt sein Umfang; ist die Entfernung Leipzig-Prag. Kein Wunder, daß man einem schwäbischen Meer redet. (Vergl. Der Reiter und der)ensee.) Die großen Orte der jenseitigen Ufer erscheinen wegen Entfernung wie weiße Tupfen, und in der Länge des Sees kt die Erdkrümmung so bedeutend, daß für den Obersee das ragende Münster von Konstanz bis auf die Kreuzblume unter Gesichtslinie sinkt und daß man das Schauspiel des Sonnen-erganges wie am Meer genießen kann. Ein Rechenkünstler hat gerechnet, daß auf dem zugefrorenen 539 qkm großen See alle nschen der Erde — auf einem Stuhle sitzend — Platz hätten. st war der See noch mächtiger, und sein Wasserspiegel lag um) m höher. Was die Karte als Uferſaum zeigt, war Seeboden,) der See bedeckte einen großen Teil der Ebene, die sich südlich i ihm ins Gebirge erstreckt und die der Fluß geschaffen hat. mals mündeten die trüben Wässer des ungestümen Bergstromes t südlicher in den See, an dessen Verkleinerung er fortwährend eitet, indem er Schutt, Geröll und Schlamm in dem ruhigen sser ablagert. Es vollzieht sich hier im großen ein Vorgang, den n dem Kind in einem Glas Wasser, das man mit Steinchen, s, Schlamm u. a. füllt, verdeutlichen kann. In dem bewegten sser wirbelt alles durcheinander; kommt es zur Ruhe, so lagert das feste Material schichtenweise nach seiner Schwere. — Wer Karte genau betrachtet, wird an der alten Rheinmündung die neue ist eine künstliche — die vorgeschobenen Schuttmassen Form einer kleinen plumpen Halbinsel nicht übersehen. (S. das nau-, Wolga-, Mississippi-, Nildelta.) Das auf der Karte ver-hnete Rheineck lag im 4. Jahrhundert noch an der Mündung Rheines; wir sehen also, wie sich die Mündung vorgeschoben — ein Seitenstück zu dem Vorrücken der Pomündung, das)enna zu einer Binnenstadt machte. So gewaltig aber auch Massen sind, die vom Gebirge herabgeschwemmt werden, so b noch manches Jahrtausend vergehen, ehe der See zugeschüttet wird. — Merkwürdig, daß der seichteste Teil des Sees der ersee — das untere, niedrigere Stück — ist, der vom Obersee ch den Rhein getrennt ist, der mitten im See wieder zu einem ständigen Strom wird. Seen und Flüsse pflegen an seichten llen, z. B. am Ufer Inseln oder Halbinseln zu bilden. So finden im Untersee die Insel Reichenau, die Fortsetzung einer Halb-l, ein kleines Paradies wie das benachbarte Mainau, einst Wildnis, die von fleißigen Mönchen in eine reiche Aue um-ndelt wurde. — Gewaltige Wassermassen ergießen sich täglich in weite Becken, nicht nur durch den Rhein, sondern auch durch reiche Zuflüsse von den Bergen. Zur Zeit der Schneeschmelze

verdoppeln sie sich, und um diese Zeit übernimmt der See die wohltätige Rolle eines Regulators, der den Wasserüberschuß aufnimmt und langsam abgibt. Deshalb liegen die Gebiete der verheerenden Überschwemmungen südlich vom Bodensee.

Das Kärtchen zeigt nicht, daß der See ein Stück Grenze zwischen Deutschland und der Schweiz bildet. Sie zeigt auch nicht, wie umworben er ist. Nicht weniger als 5 Staaten haben teil an ihm; von ihnen hat Bayern gerade noch einen Zipfel erwischt, auf dem Lindau liegt. Den Löwenanteil der Küste besitzt die Schweiz, aber Deutschland greift gleichsam über den See; Konstanz ist die südlichste Stadt Deutschlands (48° n. Br.). — Die Tatsache, daß sich die Staaten nach den großen Seen und in größtem Maßstab an das Meer drängen, bezeugt der Atlas mehrfach. Der Genfer See und die meisten italienischen Seen gehören nicht einem Staat, der Vierwaldstädtersee nicht einem Kanton. Wie viele Staaten haben teil an der Küste des Adriatischen Meeres; Ungarn hat sich ein Stückchen gesichert, und selbst das kleine Montenegro hat einen Streifen erobert; das Schwarze Meer ist von 4 Staaten umlagert. Drastisch kommt der Trieb der Staaten nach den Seen in Afrika zum Ausdruck, wo der Tsadsee und die ostafrikanischen Seen von den Kolonialmächten besetzt sind; ebenso sind die kanadischen Seen geteilt. — Das Streben der Menschen nach den großen Wasserflächen, besonders nach dem Meer, ist leicht erklärlich und auch vom Kind zu begreifen. Das Meer und der See bieten einen freien Spielraum, hier ist der Mensch von keinem Nachbar beengt wie auf dem Lande; das Meer ist der weite Plan, auf dem sich der größte Verkehr bewegt. Deshalb sind die Meeresstaaten die größten Handelsstaaten und die bedeutendsten an Macht und Einfluß; es sei an England, die Vereinigten Staaten, Japan erinnert. Daher das Streben der Kontinentalmächte, soviel Küste als möglich zu erwerben; man beachte die Karte von Ungarn, von dem Kongostaat und Belgien, die Bedeutung von Schleswig-Holstein für Deutschland.

Das Bild von Lindau eröffnet einen Ausblick auf ein größeres Stück See und Küste. Machen wir uns zunächst über unseren Standpunkt klar! Wir stehen am Nordufer des Sees und schauen südwärts — das Kind ist immer geneigt, durch die Karte beeinflußt, den untern Rand eines Landschaftsbildes als den südlichen aufzufassen. Wollen wir den Atlas in Einklang mit dem Bilde bringen, so müssen wir ihn umkehren. Nach links zu, also nach Osten, verengert sich der See; in der Spitze des Winkels liegt das österreichische Bregenz. In westlicher Richtung, nach rechts erweitert er sich, wie auch die Karte zeigt. Wir stehen an dem flachen Uferſaum, der einst Seegrund war, jetzt aber mit Feldern und Gärten bedeckt ist. Vor uns schwimmt gleichsam Lindau, die Linden-

bt, die in ihrem Wappen die grüne Linde im weißen Felde
)rt. (Leipzig.) Sie liegt auf einer kleinen Insel im See, durch
ien Eisenbahndamm gewissermaßen auf dem Festland verankert;
f dem Kartenbild ist sie deshalb auch in den See gezeichnet
)rden. Über den Wasserspiegel gleitet der Blick auf den Kranz von
:rgen und Hügeln, die den See umschließen und die wunderbare
ndschaft schaffen, die von so vielen Tausenden besucht wird. Die
erge haben eine große Bedeutung für den See. Wie die Häuser
ier Straße die Sonnenstrahlen zurückwerfen, so daß sich diese
it warmer Luft erfüllt, so strahlen auch die Berge die Wärme
rück und verhelfen dem See und seiner Küste zu dem milden
ima, in dem Wein und Obst, Getreide und Gemüse in Fülle
)eihen. Dieses milde Klima hat auch darin seinen Grund, daß
s Wasser die aufgenommene Wärme langsam, aber stetig wieder
gibt. Rechnen wir noch die südliche Lage des Sees dazu, so
stehen wir, daß er sehr selten, nur in besonders harten Wintern,
ız zufriert. Das ist dann der Anlaß zu einem großen Volks-
. Ein buntes Leben entfaltet sich auf der weiten Eisfläche; von
rall kommen die Leute aus den Städten und Dörfern am See
ammen; auf Schlittschuhen und Schlitten eilen viele Hunderte
r die glatte Fläche, während Schiff und Kahn in Eisesfesseln im
eren Hafen liegen. An vielen Stellen entsteht ein lustiges Jahr-
rkttreiben, aus Buden und Zelten schallt lustige Musik, während
er der starren Decke der stumme Wels und Hecht ihre Bahn
)en. — Das milde Klima, der fruchtbare Boden und der fisch-
he See haben zeitig Menschen an diese Gestade gelockt, und
: schlingt sich geradezu eine Girlande von Ortschaften um den
:blichen Bogen. Die Römer, die vor mehr als 2000 Jahren
:her kamen, fanden die Ufer mit Menschen deutschen Schlages
)ohnt, deren Blockhütten im dunklen Urwald, der die Hänge
Berge bis an ihren Fuß bedeckt, standen. Vor ihnen aber hatten
)ere hier gewohnt, die ihre Hütten über dem Wasserspiegel auf
)erammten Pfählen erbaut hatten. Das Bild von Bangkok (S. 26
Bilderatlasses) erinnert an ein solches Pfahldorf, das seinen
vohnern Schutz vor feindlichen Überfällen bot. Am nahen Ufer
en ihre Getreidefelder, im Wald erlegten sie Hirsch und Reh, Ur
) Wolf mit Pfeil und Bogen, und im plumpen Einbaum, wie ihn
Kinder auf den Reklametafeln des Norddeutschen Lloyd dargestellt
)en, verfolgten sie die Schuppenträger in den grünlichen Fluten.
Zur Zeit Pippins des Kleinen erschienen bei den heidnischen Be-
)nern Fremde, Mönche aus dem fernen Angelland, um das
ngelium zu predigen, ein Gallus, dem St. Gallen seine Ent-
ung verdankt, Kolumban u. a. Nicht lange, so fiel der Wald
:r der Axt fleißiger Mönche und fruchtbare Auen und Gärten
n sich auf. Manch ein Klosterbruder zog mit der Armbrust

in den Wald oder fuhr im plumpen Kahn zum Fischfang. Um jene Zeit war es, als sich der Kranz von Ortschaften bildete, der sich im späten Mittelalter so verdichtete. Da die wichtige Handels- und Heerstraße von Deutschland nach Italien um den See führte, so entwickelte sich auf demselben ein außerordentlicher Verkehr. Wer von Deutschland nach Italien zog, mochten es deutsche Kaiser mit ihren gewappneten Heeren, Kaufleute mit ihren Saumrossen, Pilger, die nach dem heiligen Lande wallten, sein, sie fuhren alle über den See, um über den Splügen Welschland zu erreichen. Damals war Lindau ein bedeutender Handelsplatz. 1400 Wagen aus mehr als 30 Städten kamen bei jedem Wochenmarkt durchschnittlich hier zusammen, und zahlreiche Lastschiffe, zum Teil mit Gewürzen des Morgenlandes beladen, fuhren in dem Hafen ein. Auch heute noch ist Lindau eine ansehnliche Handelsstadt, von der aus Obst, Getreide und Holz in großen Mengen verfrachtet werden. Durch ihre Lage auf einer Insel — daher auch das deutsche Venedig genannt —, dem Verkehr offen daliegend, ist die Stadt zum Handelsplatz geradezu bestimmt. Alle Inselstädte sind Handelsstädte; es sei an Venedig, Tyrus, Neuyork, Singapore, Sansibar erinnert.

Wie an der See, so kann man auch in Lindau und anderen Uferstädten Ebbe und Flut beobachten, wenn auch keine tägliche, sondern eine jährliche. Im Juni beginnt regelmäßig die Flut, denn in den Sommermonaten schmelzen die Schnee- und Eismassen, die sich während 3 Vierteljahre im Hochgebirge aufgehäuft haben. Dann kann es vorkommen, daß der See an *einem* Tage um $^1/_3$ Meter steigt und daß sich sein Wasserspiegel um 3 m erhebt. Welch ungeheure Wassermassen nötig sind, um diese Steigerung herbeizuführen, läßt sich mit den Kindern leicht berechnen. Nehmen wir den Seespiegel zu rund 500 qkm an, so würde ein Anschwellen um 1 m eine Zufuhr von 1 Million cbm mal 500 gleich 500 Millionen cbm bedingen, eine Steigerung um 3 m eine solche von 1500 Millionen cbm oder 15 000 Millionen hl; das sind 30 000 Millionen Zentner Wasser. — In dieser Zeit werden die niederen Uferränder weithin überschwemmt und in den Uferstädten steigt das Wasser oft zu bedrohlicher Höhe. Hört im August das Schmelzen der Gletscher und Schneefelder auf, so fällt der Wasserspiegel, und weite Uferstrecken erinnern dann an die Watten. Gleich diesen sind sie mit Wasserlachen, Fischen und Muscheln bedeckt, und Scharen von Möwen finden hier ihren Tisch gedeckt.

Nicht immer liegt der See so ruhig da, wie ihn das Bild zeigt. Nicht selten gerät er in plötzliche Aufregung, wie vom Jähzorn gepackt; große Wellen erheben sich und stürzen in sich zusammen, den Seespiegel mit weißem Schaum übergießend — der See fliegt,

o sagen die Leute. Aber so schnell sein Zorn aufgebraust ist, o schnell verraucht er wieder. So gefährlich dieser rätselhafte Vorgang für Kahn und Fischer ist, gefährlicher sind die Stürme, die besonders im Frühjahr über den See hinwegbrausen, wenn der Föhn von den Bergen stürzt. Dann wird das Wasser bis 6 m aufgewühlt, kein Schiff und Kahn traut sich hinaus, und wehe dem Fahrzeug, das sich nicht rechtzeitig in den sicheren Hafen flüchten konnte. Dann schlagen die Wogen nicht selten über die Wellenbrecher, die wir auf dem Bilde sehen, das die Hafeneinfahrt bei Lindau darstellt und das uns an die Bilder von Neufahrwasser, Warnemünde und Heringsdorf erinnert. (S. 5 u. 6 im Bilderatlas.) Zwischen dem 33 m hohen Leuchtturm, der die Hafeneinfahrt bei Nacht und Nebel anzeigt, und einem Löwen, dem bayrischen Wappentier, fährt eins der schmucken Dampfschiffe, die den See durchkreuzen, aus dem Hafen, mit Fahrgästen besetzt. Wie gern möchte sich ihnen der Beschauer anschließen, um dieses schöne Stück deutscher Erde kennen zu lernen. — Neben den Dampfern durchfurchen schwerfällige Lastschiffe mit gewaltigen Segeln die Wasserfläche, die oft durch ganze Gesellschaften von Fischerboten fahren; denn der See ist reich an lebendigen Schätzen, von der linken Forelle bis zum köstlichen Felchen und dem riesigen Wels, er die Länge eines Mannes erreicht.

Das Bild von Hohenschwangau, dem Schwan- und llpsee versetzt uns in die Alpen, etwa dahin, wo Isar und Lech n Bayern eintreten. Ein Teil der Kalkalpen baut sich vor uns uf, die die Alpen im Norden breit umsäumen. Aber nur ein hmaler Rand des Saumes liegt auf deutschem Boden. Hinter nserm Rücken haben wir uns die gewaltigen Alpenketten, neben enen sich die Berge unseres Bildes recht klein ausnehmen würden, u denken. Gedrängt steht Berg neben Berg, in kühnen Formen ufsteigend; Gipfel drängt sich an Gipfel. Aber sie überschreiten icht die Höhe von 3000 m, und im Sommer weicht der Schnee on ihren Häuptern. Auf den ersten Augenblick erscheinen sie ie die erstarrten Wogen einer wildbewegten See; wer aber genauer hinsieht, bemerkt die Züge, die von links nach rechts streichen. as Riesengebirge zeigt ähnliche Züge, aber mildere Formen. — er Kalk, aus dem die Berge sich aufbauen, tritt nicht zutage, : ist mit Lehm, Mergel und Schiefer überzogen und mit herrchem Wald bedeckt, der die Abschwemmung des Bodens hindert. ur die Gipfel sind kahl, auf denen die Stürme keinen Waldwuchs ıfkommen lassen. Welcher Unterschied zwischen den nackten, zerssenen Höhen des Karwendelgebirges und den Wellen der Hohenjwangauer Alpen! Dunkle Tannen scharen sich zu vielen ausenden im Tal und am Bergeshang und bilden wahre Urilder, die zu durchschweifen eine Anstrengung, aber auch ein

seltner Genuß ist. Auf dickem Moospolster oder über meterdicke Nadeldecken schreitet der Wanderer durch die Wildnis; dichtes Beerengestrüpp und gestürzte Baumriesen, die langsam vermodern und zu Humus werden, hemmen oft den Schritt. Ein geheimnisvolles Rauschen tönt aus den dichten Wipfeln, das der Sturm oft zu einem gewaltigen Brausen anfacht. Dunkel ist es in den hohen Hallen, nur an wenigen Stellen dringt das Sonnenlicht in die Tiefen des Waldes. In seinem Frieden lebt eine reiche Tierwelt. Dort bricht ein stolzer Edelhirsch durch das Dickicht und setzt kühn über Felsenhänge und schroffe Matten, im Dunkel schleicht der Fuchs, während in den Wipfeln Drossel und Kreuzschnabel ihren Ruf ertönen lassen. Tief im Gehölz tanzt in den frühen Morgenstunden der Auerhahn mit verdrehten Augen und ausgebreitetem Schwanz, und in den Wipfeln schwirrt in raschem Flug der stahlblau glänzende Birkhahn, den die Gebirgsbewohner Spielhahn nennen und dessen Schwanzfedern sich die Burschen als Zier an den Hut stecken, wie das Nachbarbild zeigt.

Zwei grüne Wasserbecken, die der Landschaft einen besonderen Reiz verleihen, liegen zwischen den Bergen eingebettet. Schwäne durchziehen ihre stillen Fluten — Schwansee — und ihr kühles Wasser beherbergt leckere Forellen. Am rechten Ufer des größeren Sees ist die Bergwand abgebrochen und in den See abgestürzt; noch ist die Wunde nicht vernarbt. — Es ist kein Zufall, daß wir ein Seenpaar vor uns haben. Die meisten Seen liegen gesellig nebeneinander; es sei an die Seengruppen in der Lausitz, in Norddeutschland, Finnland (siehe S. 21 des Bilderatlasses), Südschweden, Kanada, Ostafrika erinnert. — Solche kleine Seen, wie sie das Bild zeigt, sind in den Alpen in großer Menge vorhanden, besonders in den Höhen. Freilich fehlt vielen die herrliche Umgebung des Schwan- und Alpsees. Meist in einsamer Steinwildnis gelegen, von öden Ufern eingefaßt, einen großen Teil des Jahres in Eis gefesselt, machen sie einen trüben Eindruck.

In dieser Wald- und Bergeinsamkeit erhebt sich mit seinen Zinnen und Türmen das Schloß Hohenschwangau und schaut weithin über die schwanken Wipfel wie die Schwarzburg. (S. 11.) Schon zur Zeit der Römer stand hier ein fester Turm, von dem aus römische Grenzwächter scharfe Umschau gegen die unruhigen Deutschen hielten. In den Stürmen der Völkerwanderung drangen Schwaben vom Strand der Ostsee in diese düsteren Bergwinkel, und ein schwäbisches Geschlecht, die Hohenstaufen, waren viele Jahre lang im Besitz der Burg. Hier nahm 1267 Konradin Abschied von seiner Mutter Elisabeth, die er nicht wiedersehen sollte. Ebensowenig kehrten die meisten Ritter, die mit ihm nach Italien zogen, in die Heimat zurück. — Das Schloß kam später in den Besitz des Rittergeschlechtes der Schwangauer, die 1518 den flüchtigen

ıther aufnahmen. Der Reformator wußte ſich nach der Unter-
dung mit Cajetan in Augsburg nicht mehr ſicher und floh mit
ınem Freund Langenmantel aus der Stadt ins Gebirge. Die
age erzählt, die Leibwächter des päpſtlichen Geſandten ſeien den
lüchtigen nachgeſetzt, bis ſie bemerkten, daß Luther und ſein
egleiter auf glühenden, feuerſprühenden Roſſen in dunkler Nacht
ber das Lechfeld jagten; da ſeien ſie entſetzt heimgekehrt. Nach
harſem, anſtrengendem Ritte gönnte Langenmantel ſeinem Schütz-
inge erſt in Hohenſchwangau die erſte Ruhe. Aber auch hier
ühlte ſich Luther nicht ſicher, und ſo brachte man ihn auf eine
ndere feſte Burg und ſpäter nach Nürnberg. — Die Burg hat
ann, wie die Burg Hohenzollern, viel erlebt in Kriegs- und
riedenszeiten. Im 30jährigen Kriege und in den Napoleon-
hen Drangſalen wurde ſie teilweiſe zerſtört; ſeit 1803 ſtand ſie
de und verlaſſen auf dem Felſenkopf. Ein Bauer kaufte die Ruine
ür 200 Gulden, um ſie niederzureißen und die Bauſteine zu
erkaufen. Da führte ein günſtiges Geſchick den damaligen Kron-
rinzen von Bayern nach Hohenſchwangau; entzückt über die herrliche
age des Schloſſes und ergriffen von dem Geſchick der altersgrauen
lauern, erwarb er die Ruine und ließ ſie zu einer ſtolzen Burg
mbauen. Überraſchend ſchnell erhob ſich aus dem Schutte der
ihne Bau mit ſeinen ſchlanken Türmen, zierlichen Balkonen und
zackten Zinnen, und heute ſteht inmitten einer Waldwildnis ein
chloß voll herrlicher Kunſtwerke und auserleſener Schätze. —
o groß aber die Feſte, wie klein erſcheint ſie doch inmitten der
erge! Unwillkürlich wird man an die Worte Tells erinnert,
e er beim Anblick von Zwing-Uri an Stauffacher richtete. —
n den Wänden der prachtvollen Säle ſind die großen Taten
r Beſitzer der Burg in Bildern dargeſtellt, wie in der Kaiſer-
alz in Goslar. — Ein weiter Park mit herrlichen Bäumen, den
an auf Fußwegen nach allen Richtungen durchqueren kann, umgibt
s Schloß, während den Schloßhof ein zierlicher Garten ſchmückt.

Wer in Mittenwald vor dem Karwendel ſteht, be-
ıdet ſich in dem beſuchteſten und bekannteſten Teil der bayriſchen
lkalpen. Wir ſehen auf dem Bild den Ort vor uns und hinter
m das 2500 m anſteigende Karwendelgebirge. In unſerem Rücken
ben wir uns die Iſar zu denken, die hier anfängt, flößbar zu
rden.

Mehr als alles andere zieht die Rieſenmaſſe des Karwendel
ı Blick auf ſich. Das iſt kein einzelner Berg mehr, ſondern
: Bergſtock, der wie eine gewaltige Mauer mit tiefen Scharten
cheint. Steil fallen die grauweißen Kalkwände zu dem ebenen
lboden ab; wer hinauf zu jenen Felſenzacken will, hat eine
ihrliche Wanderung vor ſich. — Einſt lagen dieſe mächtigen
teinsmaſſen, die den Koloß zuſammenſetzen, auf dem Meeres-

grunde wie das Elbsandsteingebirge; aber längst ist das Meer abgeflossen, und was Meeresgrund war, liegt im Licht der Sonne. Deshalb findet der Wanderer häufig auf den Höhen Schneckengehäuse, Muschelschalen und andere Meeresreste.

„Sonst wenn der Vater auszog, liebe Kinder.
Das war ein Freuen, wenn er wiederkam;
Denn niemals kehrt er heim, er bracht euch etwas,
War's eine schöne Alpenblume, war's
Ein seltner Vogel oder Ammonshorn,
Wie es der Wandrer findet auf den Bergen."

Kahl und zerklüftet ragt das Haupt des Karwendel in die Luft; nur im Abendsonnenschein, der die Zacken vergoldet, nimmt es freundlichere Züge an. Rasende Stürme toben seit Jahrtausenden um diese Felsenmauern; längst ist das schirmende Gewand weggerissen; nicht ein Fleckchen Erde blieb hier oben zurück. Die wilden Gewässer fressen bis in das Mark des Gebirges, und mit jedem Jahre greifen die Spalten oder Runsen tiefer. In den zahlreichen Löchern und Spalten bleibt der Schnee lange liegen, und noch im späten Frühjahr erscheint das Gebirge von Firnflecken wie gesprenkelt. Nicht selten glitzern nach Gewittern selbst an heißen Sommertagen ausgedehnte Schneemassen aus den breiten Furchen. — Gleich glänzenden Silberbändern entwinden sich zahlreiche Bäche dem kalten Bett und stürzen schäumend hinab zum Bergwald, der den unteren Teil des Bergstockes schützend umkleidet. — Tannen und Fichten decken in dichten Reihen die Lehnen; nach oben läuft der Wald in vielen Zungen aus. Hier werden die Stämme immer niedriger, endlich kriechen sie nur noch auf dem Boden hin, die Äste emporstreckend — von den Stürmen gleichsam zu Boden gedrückt. Wir sind im Gebiet des Krumm- oder Knieholzes, das sich wie mit sehnigen Armen an die steilen Wände klammert.

Jenseit des Waldes beginnt eine Felsenwildnis; ein Gewirr scharfkantiger Steine bedeckt den Boden; überall klaffen tiefe Abgründe. Und doch entfaltet sich auch hier das Leben. Blauer Enzian strebt empor, Alpenrosen wuchern an den Wänden und an den unzugänglichsten und gefährlichsten Stellen wächst das zierliche Edelweiß. Schon manchen warf die Gier nach seinem Besitz in den Abgrund, wo er mit zerschmetterten Gliedern liegen blieb. In diesen schauerlichen Einöden findet die Gemse eine Zufluchtsstätte, zwischen den Steinen huschen Schnee- und Haselhühner hin, und neugierig schaut das Murmeltier aus seiner Höhe. So ungastlich diese Höhen an sich sind, so schauerlich sind sie, wenn Gewitter, die sich mit furchtbarer Gewalt hier entladen, sie umtosen. Grelle Blitze umzucken die Felsen, endlos rollt und brüllt der Donner, der von den Wänden vielfach widerhallt. Mit verheerender

:aft ſtürzen die Waſſer von den Höhen und tragen Steinblöcke und ıumſtämme in die Tiefe. Von allen Seiten ſtürmen ſchäumende ießbäche in den Rinnen und wachſen oft zu Strömen an, die ɔd und Verderben in das Tal ſenden. In ihr Wüten und Toben iſcht ſich das Heulen des Sturmes, unter dem ſich der Wald ıhnend beugt. — Nur kurze Zeit im Jahre ſieht das Gebirge aus wie auf unſerem Bild. Schon im September ſetzt ihm r Winter eine Schneekrone auf und die Oktoberſonne wirft ihre trahlen bereits auf ein dichtes Schneegewand, das häufig ſchon u Fuß bedeckt.

Im engen Tal, von Gebirgen rings umſchränkt, liegt auf dem ıenen Talboden Mittenwald am rechten Ufer der Iſar. Als ie erſten Anſiedler in das ſtille Tal drangen, fanden ſie es mit ınem ungeheuren Wald beſtanden. In der Mitte des Waldes er- ichteten ſie ihre rohen Blockhütten — daher der Name — und ıit der Zeit erwuchs die Siedelung raſch zu einem anſehnlichen Larktflecken. Das war kein Wunder, denn nicht weit von dem rt führt ein wichtiger Paß — die Scharnitz — in das Tal s Inn, und von dieſem leitet der bekannte Brennerpaß nach talien. Wo aber ſolche Paßſtraßen ſich von den Höhen in die äler oder Ebenen ſenken, da ſind ſtets wichtige Orte entſtanden, e zunächſt Ruhepunkte für Wanderer und Kaufleute waren und ınn durch Handel und Verkehr in die Höhe kamen. So liegen ı den Enden der Brennerſtraße Innsbruck und Verona, der emeringſtraße Wien und Graz, der Straße über den Mont :nis Turin und Grenoble uſw. Auch Mittenwald zog aus ſeiner ıge großen Nutzen, beſonders als die Venetianer den Ort zu ıer großen Niederlage für ihre Waren machten. Ungezählte Fracht- ıgen zogen durch die Straßen, viele Tauſende von Pilgern, die ıch Rom oder ins heilige Land wallfahrteten, nahmen hier Her- rge. So großen Gewinn der Verkehr aber dem Orte zuführte, große Nachteile hatte er manchmal auch im Gefolge, denn auf der :oßen Durchgangsſtraße zogen auch Kriegsdrangſale, Peſt und usſatz in den Marktflecken und warfen Hunderte fleißiger Men- ɔen nieder. Gegen Ende des 17. Jahrhunderts hoben die Vene- ıner ihre großen Niederlagen auf, der Handel zog ſich weg, und r Wohlſtand nahm reißend ab. Da rettete ein Mittenwalder ürger — ein Seitenſtück zu Barbara Uttmann — ſeine Vater- ıdt vor völliger Verarmung. Als ſtrebſamer Jüngling hatte er ı einem berühmten Geigenmacher gelernt, als Meiſter in ſeiner ınſt kehrte er zurück. Mit großem Eifer machte er Freunde d Bekannte mit den Vorteilen der Geigenmacherei bekannt und ffnete ſeiner Heimatbevölkerung eine Erwerbsquelle, die heute h ſegensvoll fließt. Hunderte von Einwohnern finden in dieſer nſt ihr tägliches Brot, denn der Ackerbau bringt bei dem rauhen

Klima — Mittenwalde liegt 940 m über dem Meeresspiegel, also so hoch wie Oberwiesenthal — nur Kartoffeln und Hafer. — Nicht weniger als acht Arbeiter arbeiten an einer Geige; jeder fertigt nur ein Stück — also auch hier Arbeitsteilung wie bei der Herstellung von Spielwaren. Es ist selbstverständlich, daß die Geigenbauer auch Geige spielen; wer nach Feierabend die Straßen durchwandert, hört fast aus jedem Hause Violin- oder Zitherklänge.

Würden wir Mittenwald einmal zum Schützenfest oder zur Kirchweih besuchen, könnten wir solche schmucke Burschе oder Buam, wie einen das Bild darstellt, in ihrer heimatlichen, der oberbayrischen Tracht, bewundern. Das ist also die Kleidung der Oberbayern, der bayrischen Alpenbewohner; ihre Landsleute, die Niederbayern, die in den niedriger gelegenen Strichen, die Main und fränkische Saale durchfließen, wohnen, tragen andere Kleidung. Die Bevölkerung jeder Gegend hat oder hatte ihre eigene Nationalkleidung, die ihren Bedürfnissen entspricht. (Altenburg, Lausitz, Holland). Der Gebirgsbewohner würde sich in unserer Kleidung beim Steigen und Klettern sehr beengt und unbehaglich fühlen. Enge, über dem Knie abgeschlossene Beinkleider, bauschige Strümpfe, starke, mit Nägeln beschlagene Schuhe, die ein Ausgleiten verhindern, eine Joppe aus starkem Loden, die in den kühlen Höhen wohltut, der Hut mit der Spielhahnfeder setzen die Kleidung zusammen. In der rechten Hosentasche ruht die unentbehrliche Tabakspfeife, und die Hand umfaßt den langen, mit einer Spitze beschlagenen Bergstock, der bei Bergwanderungen und -besteigungen unentbehrlich ist. So mag Tell, den wir uns natürlich älter vorstellen müssen, ausgesehen haben. — Im Sonntagsstaat steht der Bursch vor uns; bei der Arbeit bietet er einen andern Anblick. Da steckt er in Lederhosen, die auch bei der schwersten und gröbsten Arbeit nicht zerreißen, die Brust umhüllt eine grobe Joppe, deren Grundfarbe wohl nicht mehr zu erkennen ist, die Strümpfe zeigen nicht die Muster, die unser Bild noch erkennen läßt, und der Hut wird wohl auch von gröberer Sorte sein.

Die bayrischen Alpler sind in den meisten Fällen hohe, starke Gestalten, aber dabei von schönen Formen, mit scharfen Sinnen, wettergebräunt und von gesundem Aussehen, denn Bergluft macht gesund. Von dem, der im Bild vor uns steht, gilt wohl auch das Wort Tells:

„Wer frisch umherspäht mit gesunden Sinnen,
Auf Gott vertraut und die gelenke Kraft,
Der ringt sich leicht aus jeder Fahr und Not;
Den schreckt der Berg nicht, der darauf geboren."

Einfach ist ihre Lebensführung, die sich von selbst gebietet, da der Boden nur kärglich lohnt, und stark ist ihre Liebe zu der rauhen Heimat. Den Alpler in der Fremde zieht es mit Gewalt nach

ı heimiſchen Bergen, die für ſeines Lebens Nahrung und ırft doch ſo wenig bieten.

„Zu Straßburg auf der Schanz, da ging mein Trauern an;
Das Alphorn hört ich drüben wohl anſtimmen,
Ins Vaterland mußt ich hinüberſchwimmen,
Das ging nicht an.“

würden ihn nur ſchwer oder gar nicht verſtehen, wenn wir mit ihm in eine Unterhaltung einließen, denn er ſpricht eine dere Mundart.

„N' Himmi ſei Blau
Is a gar ſchöns G'ſchau
Und voraus g'fallt ma halt,
Daß er boariſch is gmalt.
Denn hellblau is boariſch,
Soll's ſei allewei,
Wie's die Alten gern g'habt ham,
Wir bleib'n a dabei.“

Wir ſehen dem ſchmucken Bua nicht an, was er in der Woche . Vielleicht iſt er ein Senn, der den Sommer auf der zubringt und dort in kühler Höhe auf duftigen Matten das weidet, damit es im Herbſt gemäſtet zur Winterung in den en heimkehre. Der Beruf fordert ſtämmige Geſtalten mit klarem die in Sturm und Wetter und oft auch in Schnee und Froſt ılten müſſen, die weder Abgrund noch Klippe ſcheuen dürfen, es gilt, ein anvertrautes Stück Vieh zu retten. Ein arbeits- s Leben da oben ſchon bei gutem Wetter, doppelt ſchwer ſturm und Hochgewitter, bei wochenlangem Regen und dickem , die jeden Ausblick hindern, wenn im Juli oft der Schnee ch fällt, daß das Vieh kein Hälmchen findet und vor Hunger und keine Milch gibt.

Vielleicht iſt der Burſche auch ein Gemsjäger, der in den ſten Höhen dem Gemsbock nachſpürt und ſein Leben vielfach ıt, einer von den vielen, von denen es heißt: Von eurer t kehrt ſich's nicht immer wieder. Noch immer gilt, was Hedwig ell ſagt:

„Mich erfüllt's mit Grauſen, was die Knechte
Von euren Wageſahrten ſich erzählen.
Bei jedem Abſchied zittert mir das Herz,
Daß du mir nimmer werdeſt wiederkehren.
Ich ſehe dich, im wilden Eisgebirg
Verirrt, von einer Klippe zu der andern
Den Fehlſprung tun, ſeh, wie die Gemſe dich
Rückſpringend mit ſich in den Abgrund reißt,
Wie eine Windlawine dich verſchüttet,
Wie unter dir der trügeriſche Firn
Einbricht und du hinabſinkſt, ein lebendig
Begrabener, in die ſchauerliche Gruft —

Ach, den verwegnen Alpenjäger haſcht
Der Tod in hundert wechſelnden Geſtalten!
Das iſt ein unglückſeliges Gewerb,
Das halsgefährlich führt am Abgrund hin."

Vielleicht iſt er ein Wildheuer, der auf gefährlichen Wegen die Stellen aufſucht, wohin ſelbſt das Vieh ſich nicht zu ſteigen getraut, und dort mit Lebensgefahr die kleinen duftigen Raſenpolſter abmäht, die in den höchſten Höhen das tote Geſtein überkleiden. „Bei Gott! Ein elend und erbärmlich Leben," ein mühſames Tagewerk, voller Entbehrungen, gegen Wind und Wetter kämpfend, ſtets auf der Grenzlinie zwiſchen Leben und Tod ſchreitend. Die meiſten Wildheuplätze ſind ſo ſteil, daß der Wildheuer die Fußeiſen nicht ablegen darf, weil er zu ſeinem Schutz bei Schritt und Tritt mit den Stachelſohlen ſich im Boden einbohren muß. Um Mitternacht bereits muß er ausrücken, damit er bei Tagesanbruch auf ſeinem gefährlichen Erntefeld iſt. Schwer iſt der Aufſtieg, ſchwerer der Abſtieg. Mit einer ſchweren Laſt Gras auf dem Kopf muß der Wildheuer auf ſchmalen, oft nur handbreiten, bröckligen, ſchlüpfrigen, abſchüſſigen Kanten hinabſteigen. Rechts wächſt die Wand ſenkrecht in die Lüfte empor, links ſinkt ſie ebenſo ſteil in die Tiefe nieder. Wehe dem Armen, wenn ihn der Schwindel überfällt oder wenn die Bürde an einem Felſenvorſprung oder Strauch hängen bleibt, ſo daß der Träger das Gleichgewicht verliert und ſtürzt.

Vielleicht haben wir in dem Älpler einen Holzfäller vor uns, der in den Bergwäldern, die ſich oft an ſchroffen Lehnen hinziehen, ſeinem ſchweren und gefährlichen Berufe nachgeht. Mit Steigeiſen bewaffnet klimmt er behend die mächtigen Tannen und Lärchen hinauf, deren ſchlanker Wipfel oft über dem Abgrund ſchwebt. Mit raſchen Hieben werden die Äſte vom Stamm geſchlagen; dann erſt kommt die Hauptarbeit, die Fällung des Stammes. Nachdem dieſer unten von dem wuchernden Moos befreit worden iſt, ſchlägt die ſcharfe Axt einen tiefen Kerb hinein. Dann ſetzt die Säge ihr Zerſtörungswerk fort, bis die letzten Holzfaſern mit einem knatternden Ruck zerreißen und der Stamm krachend zu Boden ſtürzt. Das Schwerſte iſt getan; das Zerſägen der Stämme in Stücken von gleicher Länge iſt leichte Arbeit. Wo die Schluchten von einem Bergbach durchtoſt werden, übergibt man ihm zur Schneeſchmelze den aufgeſpeicherten Vorrat an Holzſtücken. Hierbei iſt es die gefährliche Aufgabe der Holzfäller, mit Stangen und Haken einzugreifen, wo ſich die Hölzer an Felsblöcken und Engen geſtaut haben. Beſonders häufig geſchieht das, wenn man die Stämme unzerſchnitten dem Wildwaſſer zum Transport übergeben hat. Dann klettern die Leute über das Gewirr der Stämme und Klötze, die oft mit einem Schlag ins Schießen

ı und auch den Gewandteſten und Kaltblütigſten mit fort- und zermalmen. Die Langſtücken ſchwimmen in die größeren und werden an beſtimmten Holzwehren, z. B. in München ngen, aufgeſpeichert und als Brennholz verkauft. Der Städter, ḫ mit dem Holz in ſorgloſer Behaglichkeit ſein Zimmer hat ſelten eine Ahnung, wie viele Strapazen, wie manche gefahr überwunden werden mußten, ehe die Holzſcheite im ıiſtern. — Die Stämme aber werden zu Flößen zuſammen- die die raſchen Alpenflüſſe in die waldarmen Niederungen

ı weſtlicher Richtung von Mittenwald zieht ſich ein Gebirgs- ı, der dem Karwendelgebirge ähnelt, das Wettersteingebirge, ſen Kamm die Grenze zwiſchen Deutſchland und Öſterreich t. Die Völker haben oft Gebirge als Grenzen benutzt (Thü- Wald, Erzgebirge, Wasgenwald, Pyrenäen uſw.), die von ur gleichſam als Scheidewände der Völker aufgerichtet ſind. höchſte Erhebung des Wettersteingebirges iſt die Zug- die bis nahezu 3000 m anſteigt und ſomit der höchſte Berg lands iſt, der die Schneekoppe (S. 13) faſt um das Doppelte ɜt. Der Berg macht, wie mancher Alpengipfel (Wildſpitz) Namen alle Ehre; er iſt eine wirkliche Spitze, die vorn ochen iſt. Welche Verſchiedenheit zwiſchen der Zugſpitz und ɔipfel des Fichtelberges! (S. 12.) Dort ſchroffe, kühne- n, hier eine ſanfte Welle, dort Furchen und tiefe Riſſe, ısgeglichene Züge. Woher die Verſchiedenheit? Unſere Mittel- ɛ ſind ſehr alt. Als an Stelle der Alpen noch ein Meer mögen auch ſie ſolche ſtolze Gipfel getragen haben, aber die ıterung hat in Millionen von Jahren alle Spitzen und abgeſchliffen, alle Vertiefungen eingeebnet und die inter- n Züge in ihrem Antlitz ausgewiſcht. Und auch der ſtolze der Zugſpitz, der ſo kühn nach oben ſtrebt, wird dem ıl nicht entgehen, wenn auch erſt in den fernſten Zeiten. as das Bild beſonders veranſchauliſchen will, iſt der Grat, m man die Spitze erreicht. Als dachähnliche Felſenmaſſe, Riſſe und Furchen keine Pflanzendecke verhüllt, verläuft er öſtlicher Richtung. Der rechtsſeitige nördliche Abhang, den auf- oder untergehende Sonne kurze Zeit beſcheint, kenn- ſich durch ſeine Firnflecken. Naturgemäß hält ſich der Firn Eis gewordener Schnee — länger in den Vertiefungen der ı Schatten liegenden Nordſeite als auf der ſonnigen Südſeite- ınert uns daran, daß wir an der Grenze des ſogenannten Schnees, d. h. in der Höhe ſtehen, wo der Schnee auch in mmermonaten nicht oder unvollſtändig ſchmilzt. Selbſt- ılich ſinkt dieſe Grenze in den nördlichen Alpen weiter herab- en ſüdlichen, wo die energiſche Sonnenſtrahlung eine höhere

Schicht erwärmter Luft schafft als im Norden. — Man kann auf dem Grat dahinschreiten, und wir sehen eine Gesellschaft auf dem Rücken eines Nebengrates dem Hauptgrat zustreben. Die Beschreitung eines Grates fordert einen sicheren Schritt und schwindelfreien Blick, denn gewöhnlich fällt ein Grat zu beiden Seiten schroff und tief ab, und ein Fehltritt bringt den Wanderer in die größte Lebensgefahr. Dazu kommt, daß auf dem zerrissenen, bröckligen Fels der Fuß leicht ausgleitet. Der Zugspitzgrad ist keiner von den gefährlichen und nimmt es nicht mit denen auf, die an Steilheit den höchsten Kirchendächern gleichen. Ihr Rücken ist oft kaum fußbreit, so daß ihr Beschreiten ein Gang auf Leben und Tod ist, denn rechts und links gähnen tiefe Abgründe, die den Blick verwirren. Auf solchen Graten geht auch die Gemse, „ein armselig Grattier", mit der größten Vorsicht; der Bergsteiger überschreitet sie meist reitend. Oft bestehen die Grate aus festgefrorenem Schnee. Dann sind sie haarscharf zugeschnitten, so daß von einem Begehen nicht die Rede sein kann. Dann müssen an dem Abhang mit Beilen Stufen in das Eis geschlagen werden, in die man den Fuß setzt, während man den Rücken des Grates unter den Arm nimmt.

Vom rauhen Nordfuß der Alpen, von der Südgrenze Deutschlands, führt uns das Bild von Riva am Gardasee an den sonnigen Südfuß des Gebirges, an die Südgrenze Österreichs. 170 km liegen hinter uns; das ist die Breite der Alpen an dieser Stelle unter dem 11° ö. L (170 km = die Entfernung zwischen Leipzig und Zittau). Hinter uns liegt auch die Schnee- und Eiswelt der Alpen; die weißen Wolkenmassen, die sich scharf von den dunklen Bergen abheben, schweben über höheren Gebirgsteilen.

Hohe Kalkberge, deren über 2000 m hohe Gipfel Wolken umschweben und oft ganz verhüllen, umrahmen den See im Norden und Westen. Steil fallen sie zum See ab, nur an wenigen Stellen kleine Ebenen freilassend, auf denen die Menschen ihre Städte und Dörfer angelegt haben. Aber auch an den Abhängen haben sie sich angesiedelt, und aus dem dunklen Grün der Haine und Gärten leuchten weiße Häuser.

Wir befinden uns in Riva in einem anderen Klima und in einer anderen Natur. Die mächtige Alpenwelt verwehrt den kalten Winden des Nordens und Ostens den Eintritt in dieses Paradies, während sich die warmen Südwinde an den Bergen stauen und den See mit milder Wärme und ruhiger Luft übergießen. Schnee und Nebel, Frost und Reif sind seltene Erscheinungen, und schneit es wirklich einmal, so schmilzt der Schnee unter den Sonnenstrahlen schon in wenigen Stunden. Die meisten Niederschläge fallen in der Form von Regen, aber die Zahl der Regentage ist gering. Die meisten Tage sind Sonnentage; eine wahre Flut von Sonnenschein und Licht ergießt sich über den See — auch im Winter, und der

ommer würde eine erdrückende Wärme bringen, wenn der See nicht
r Kühlung sorgte. Scharf heben sich die Berge in der Lichtfülle
n dem blauen Himmel ab. Die sonnigen Tage finden ein rasches
nde. Nur kurze Zeit, nachdem die Sonne hinter den Bergen ver-
wunden ist und ihre Spitzen vergoldet hat, bricht die Nacht herein;
rz ist, wie überhaupt im Süden, die Dämmerung. Eine weiche,
ilde Luft legt sich über die Landschaft, und durch die Stille der
acht tönt der Ruf der Zikaden.

Die hohe Wärme hat der Pflanzenwelt ein südliches Gepräge
geben; in diesem warmen Winkel gedeihen Kulturpflanzen, deren
eimat viel weiter im Süden liegt. Selbst im Winter grünt und
ht es. Ölbäume, Zeder, Zypresse, Lorbeer, Orangen, Eichen
halten ihren Blätterschmuck auch in den Wintermonaten, und in
n Hainen und Gärten, die auf unserem Bild die Gehänge der Berge
ngeben, wandelt man auch in der Weihnachtszeit im Schatten.
enn bei uns der Ruprecht im schneeübersäten Pelz erscheint und
chlitten und Schlittschuhe eifrig benutzt werden, pflücken die Kinder
er die letzten Rosen und Alpenveilchen. Schon Anfang Januar
ickt der Frühling die ersten Boten, Primeln, Steinbrech und
dere Frühlingsblumen, und im Februar erfreut sich das Auge
n dem bunten Gewand der Wiesen. Die Maulbeerbäume, die die
eidenraupenzucht in Riva ermöglichen, bedecken sich mit zartem
rün, die Reben, die sich wie Girlanden von einem Baum zum
deren winden, entfalten ihre Triebe, und Pfirsich und Aprikose
jmücken sich mit einem rosafarbenen Blütengewand.

Das warme Klima, die staubfreie Luft locken neben vielen Ver-
nügungsreisenden zahlreiche Leidende, besonders Lungenkranke, an
ese sonnigen Gestade, die in der milden Luft Genesung suchen.
enn bei uns die rauhen Lüfte einsetzen und es in Garten und Feld
ll wird, beginnt es hier lebendig zu werden. Besonders aus dem
uhen Norden strömen die Gäste herbei, und die Einwohnerzahl
r Stadt wächst rasch. Alle Hotels und Gasthäuser sind gefüllt,
nd es mögen mehr Fremde als Einheimische hier wohnen. Im
ai, wenn die Wärme ansteigt, wird es wieder still, und die meisten
otels sind dann geschlossen.

Scharf hebt sich Riva von den dunklen Gehängen der
erge und der Zypressenhaine ab, die auf der rechten Seite des
ildes erscheinen. Hell glänzen die weißen Häuser, die die Sonnen-
trahlen zurückwerfen. —

Ebenso groß ist der Gegensatz zwischen der Stadt und dem
aren, tiefen See, der sich 50 km (Leipzig-Meerane) nach Süden
streckt und dessen Breite zwischen 4 und 17 km schwankt. (Leipzig-
itzen = 17 km). Der schöne See ist 370 qkm groß, also größer
s das Fürstentum Reuß. Das Stück, das wir sehen, ist öster-
ichisch, der südliche Teil italienisch — also auch hier eine Teilung

des Sees wie beim Bodensee. Ein solch gewaltiges Was verlangt natürlich eine Menge Zuflüsse zur Speisung, eben verständlich ist es, daß den See ein ansehnlicher Fluß en muß (Mincio). Fast immer liegt der See wie ein blauer da, aber manchmal fährt auch ein Sturm über die weite Dann erscheint er wie ein wild erregtes Meer, dessen hohe an den schroffen Ufern zerschellen. — Der Länge des Sees e seine Tiefe, die 346 m erreicht, also die Tiefe der Nordsee w steigt. Da sein Spiegel nur 65 m über dem Meeresspieg so muß seine Sohle tief unter diesen sinken. — Ein reges Le faltet sich auf dem See; zahlreiche Dampfer durchfurchen d Fläche und Fischerboote durchkreuzen ihn, denn groß ist de reichtum des Sees. Hechte, Aale, Karpfen, vor allem Lachs die bis 10 kg schwer werden, bevölkern die Tiefe, und in Heeren durchzieht die Sardine den See. Interessant ist Ausfahrt und Heimfahrt der Fischer durch die Windver genau geregelt werden. Fast planmäßig fällt um Mittern von Norden kommende Alpen- oder Oberwind ein, den gegen der über den See streichende und deshalb Kühlung bringen wind ablöst. Dieser Wechsel gestattet natürlich auch der Se fahrt einen regelmäßigen Verkehr.

Die bisher besprochenen Alpenbilder veranschaulichte Formen und weite Flächen, das Bild der Erdpyramid Ritten in Tirol führt uns in ein eng begrenztes Gel kleinen Formen. Eine Menge unregelmäßiger Säulen ode die 8—12 m hoch und 1—2 m dick sind, also die Höhe eines St und mehr erreichen, scheinen aus dem Boden herausgewac sein und erinnern an die Tropfsteingebilde der Bauman (S. 10 des Bilderatlasses). Dort befanden wir uns frei Dunkel einer Höhle, hier stehen wir im Licht der Sonne, die r rechts zu denken haben. Die meisten Säulen laufen spitz daher Pyramiden — und bestehen aus Erde, richtiger aus nicht aus Gestein, wie man vermuten könnte. Die meisten unregelmäßige Felsplatten oder Steine als Mützen; von n sind sie herabgestürzt. Wer das Bild genauer betrachte Steine an einzelnen Stellen aus den Säulen herausragen, Schaft noch manchen Block beherbergen mag. — Wie sind d samen Gebilde entstanden? Derselbe Künstler, der die Tro gebilde der Kalkhöhlen im Harz und Jura schuf, hat auch Säulenwald geschaffen: das Wasser und zwar in unserem Fa fließende Wasser. Sie sind nicht von unten nach oben wie d Boden aufsteigenden Stalagmiten gewachsen, sondern von ob unten; sie sind gleichsam herausgesägt worden. Vor Jahrtau befand sich an dieser Stelle ein aus Porphyrschutt bestehend Blöcken durchsetzter Wall, von dem wir ein Stück noch auf der

Seite des Bildes erkennen. Seine Höhe entsprach ungefähr der der Erdpyramiden. Ein Bach floß damals über diesen Wall und schnitt ihn endlich entzwei. An den Abhängen der Schlucht, in deren Grund er jetzt dahineilt, stehen die etwa 100 Stück zählenden Gruppen der Erdpyramiden, die Reste jenes Walles. Als der Bach damals in breitem seichten Bett über die geneigte Fläche floß, wusch das Wasser mit leichter Mühe den leichten Schutt aus und grub sich rasch ein. Wo nun ein Block lag, wurde die Abwaschung durch das Wasser verhindert. Dieses floß um den Block herum und grub so zwei Rinnen zu dessen Seiten, die es mit der Zeit immer mehr vertiefte. Der Stein wurde also zu einer Schutzdecke, die das unter ihm liegende Erdreich vor der Abwaschung rettete. Es ist nun leicht einzusehen, daß durch diese Arbeit des Wassers eine Säule entstehen mußte und daß im Laufe der Zeit mancher Block im Inneren des Schaftes zum Teil bloßgelegt werden mußte. Wurde die Felsenhaube durch einen Sturm heruntergeworfen, oder zerbröckelte die Unterlage, so daß die Säule der Abwaschung durch Regen und Schnee preisgegeben wurde, so übernahm der Block, vor dem die Abwaschung Halt machen mußte, die Rolle der schützenden Haube.

Heute fließt der Bach tief unten in der Schlucht, an deren Abhange wir stehen. Viele Jahrtausende sind verflossen, ehe die Säulen zu ihrer Größe heran-, besser herabwuchsen. Solche Kunststückchen — im Vergleich zu den „Steinen" und Säulen der Sächsischen Schweiz, den Camons in Amerika sind es Kunststückchen — hat das fließende Wasser auch in anderen Gegenden der Alpen geschaffen, im größten Maßstabe im Himalaya und in Kleinasien südlich von Halys, wo es gegen 2000 Erdpyramiden aus weißem Tuff ausgeschnitten hat, die mit schwarzen Lavablöcken gekrönt sind.— Ein Seitenstück zu den Erdpyramiden bilden die Gletschertische, bei denen Moränenblöcke die Abschmelzung des Eises durch Sonnenwärme und Gletscherwasser verhindern.

Um das Verständnis des Bildes der Gotthardbahn bei Giornico in der Schweiz vorzubereiten, sind ihm 2 Kartenskizzen beigegeben, von denen uns zunächst die größere interessiert. Das Windkreuz in der oberen Ecke weist darauf hin, daß wir den Atlas in seiner gewöhnlichen Lage neben die Skizze legen können, wenn wir vergleichen wollen. Im Atlas ist mit Gebirgszügen erfüllt, was auf der Übersichtskarte leer erscheint. Von allen Seiten strahlen sie an dieser Stelle zusammen und wieder aus; wir stehen vor einem mächtigen Gebirgsknoten. Das Kärtchen kennzeichnet den St. Gotthard als Quellgebiet von 3 bedeutenden Flüssen; links haben wir uns noch die Rhone hinzuzudenken.

„Vier Ströme brausen hinab ins Feld,
Ihr Quell, der ist ewig verborgen,

Sie fließen nach allen vier Straßen der Welt,
Nach Abend, Nord, Mittag und Morgen.
Und wie die Mutter sie rauschend geboren,
Fort fliehn sie und bleiben sich ewig verloren."

Woher der Wasserreichtum des Gebirgsstockes? Gewa
Gletscher von 7 und mehr Stunden Länge, denen jeder Schne
neues Wachstum bringt, hängen von den Bergen; ihrem ei
Schoß entströmen nie versiegende Wassermassen. — Dem F
bündel entspricht das Paßbündel. Die Karte zeigt 4 wichtige
und belehrt uns zugleich, daß der Zugang zu einem Paß durc
Flußtal zu gewinnen ist. Man steigt in einem Tal zum Paß
auf und in einem Tal wieder hinab.

Der Begriff „Paß" (passus = Schritt) ist für das Kind
leicht, und die wissenschaftliche Erklärung, die einen Paß als
Übergang über einen wasserscheidenden Kamm darstellt, durch we
2 Talsysteme auf künstlichem Wege miteinander verbunden we
ist zu schwer. Aber das wird das Kind begreifen, daß ein
birgszug am leichtesten da überschritten werden kann, wo e
niedrigsten ist; noch weniger Mühe wird ein Übergang ma
wo eine Einsenkung oder ein Spalt ihn gleichsam zerschn
(S. den Khaiberpaß Seite 24 des Bilderatlasses.) Je tiefe
Einsenkung, desto geringer die Schwierigkeiten. Das Bild
Riva (S. 16) kann das dem Kinde veranschaulichen. Wer
dem See aus die querliegende Bergkette überschreiten will,
das sicherlich in einer der 2 deutlich hervortretenden Einsenku
tun. — Durch den Gebirgsstock des St. Gotthard leitet nun
solche Senke, die bis 2000 m herabgeht, zwischen hohen B
vom Tal der Reuß zu dem des Tessin. Wer sie überschr
hat, hat die Alpen überschritten. —

Solche Pässe gehören natürlich zu den wichtigsten Pun
und der St. Gotthard insbesondere darf den Anspruch erh
einer der allerwichtigsten Pässe zu sein. Er führt in gerader
von Nord nach Süd; er ist kurz und deshalb rasch zu bewälti
er ist rein und vollständig, d. h. er führt nicht in Seiten
und Sackgassen, aus welchen wir uns mittels eines zweiten P
mühsam wieder herauswinden müßten, sondern er mündet
beiden Seiten in die Ebene; er entwickelt die denkbar gri
Gegensätze. Kaum ein Gebiet des Geistes und der Natur, da
Gotthard nicht trennte. Volk, Sprache, Sitte, Geschichte, K
Pflanzen- und Steinwelt, Klima, Farbe, Licht, alles ist d
anders als hüben. Hier Norden, dort Süden, hier kalte
dort milde Wärme, hier Germanen, dort Romanen, hier
junge Geschichte, dort uralte Kultur. Ist es schon ein eigentüml
Gefühl, auf der Grenze zweier Länder zu stehen, so muß es

enkenden Menschen an diesem Grenzpfeiler mit Gewalt packen, o die Gegensätze so hart zusammentreten.

Nicht immer hat der Gotthard die großartige Rolle wie in er Gegenwart gespielt; erst seit dem Jahre 1200 wird er benutzt; ie Römer kannten ihn nicht. Man konnte nämlich im Süden bloß bis an den Gotthard und dann über die Furka und Oberalppaß links nach Wallis und rechts nach Graubünden. Nach Norden zu versperrte eine gewaltige Felsenwand, durch die sich nur die Reuß in einem engen Spalt hindurchzwängte, Weg und Aussicht. Dort befand sich das Tor nach Norden, aber die Natur hatte den Schlüssel nicht dazu gelegt. Jahrhunderte lang haben die Menschen gesonnen, eine Verbindung zu schaffen. Da ein Pfad zur Seite der Reuß völlig ausgeschlossen war, da die Reuß den Felsenspalt ausfüllt, so blieb nur eine Möglichkeit übrig: In der Luft über die Reuß um die Felsen herum. Es wurden Haken in den Felsen gerammt, Ketten daran gehängt und in die Ketten zusammengefügte Balken geschoben. Also eine Brücke, die nicht über den Fluß führte, sondern mit dem Fluß über dem Wasser lief. Gischt, Wasserdampf und -staub der tobenden Wirbel unten spritzten oft bis über die Brücke, weshalb sie die stiebende genannt wurde.

„Und seid ihr glücklich durch die Schreckensstraße,
Sendet der Berg nicht seine Windeswehen
Auf euch herab von dem beeisten Joch,
So kommt ihr an die Brücke, welche stäubet."

Jetzt war der Gotthardpaß fertig, jetzt konnte man direkt on Deutschland nach Welschland „fahren", und bald wurde die traße zu einer viel begangenen. Freilich war sie schmal, holprig nd, da man die „Kehren" oder Schlangenlinien nicht zu benutzen verstand, an vielen Stellen so steil, daß ein Wagen nicht u verwenden war. Dazu kamen die Gefahren durch Schneestürme, awinen, Felsstürze, die in manchen Jahren Hunderte von Opfern rderten.

„Am Abgrund leitet der schwindlichte Steg,
Er führt zwischen Leben und Sterben;
Es sperren die Riesen den einsamen Weg
Und drohen dir ewig Verderben;
Und willst du die schlafende Löwin nicht wecken,
So wandle still durch die Straße der Schrecken."

Die Warenballen und Fässer wurden auf starke Packpferde oder aultiere geladen, über deren Rücken ein langer hölzerner Sattel legt war, auf dessen beide Seiten man das Gepäck im Gleichwicht aufhing. Die Last von 3 Zentnern hieß ein Saum, das ladene Tier ein Saumroß, der Eigentümer ein Säumer. Wegen r geringen Breite der Straße gingen die Saumtiere einzeln ntereinander, und wegen der an einer Seite der Straße oft

überhängenden Felsen hielten sie sich, um mit ihrer Last nicht anzustoßen, hart an dem Rande des Weges, so daß ein kleiner Fehltritt, namentlich bei schlüpfrigem Wege, das Tier mit seiner Last in den Abgrund stürzte. Um an engen, gefährlichen Stellen das Zusammentreffen zweier von entgegengesetzter Seite kommenden Karawanen zu verhüten, trug jedes Saumtier Glöckchen, deren Geläut die erhabene Stille des Hochgebirges belebte. Neben den Warenzügen — jährlich überstiegen den Paß etwa 10 000 Saumtiere — überschritten viele Tausende von Menschen jedes Berufs, Alters und Volkes den Paß — durchschnittlich zählte man 20 000 im Jahr.

„Hier geht der sorgenvolle Kaufmann und der leicht
Geschürzte Pilger — der andächtge Mönch,
Der düstre Räuber und der heitre Spielmann,
Der Säumer mit dem schwer beladnen Roß,
Der ferne herkommt von der Menschen Ländern."

Im vorigen Jahrhundert baute man endlich eine breite fahrbare Straße, die in vielen Schlingen die Höhenunterschiede überwindet (s. das Bild) und im Sommer völlig gefahrlos zu überschreiten ist. Freilich ist sie im Winter oft so tief verschneit, daß der Verkehr so lange ruhen muß, bis Hunderte von Menschenhänden die Straße frei gemacht haben. — Die Straße auf unserem Bild führt an Tessin nordwärts zur Paßhöhe — 2114 m, wo das Hospiz steht, in dem der Müde Rast hält und von dem aus von den Mönchen so mancher Samaritergang unternommen worden ist. Rings herum breitet sich eine öde und kahle, mit Felstrümmern und Seeen bedeckte Hochfläche aus, über die oft entsetzliche Stürme hinwegfegen.

„So immer steigend kommt ihr auf die Höhen
Des Gotthards, wo die ew'gen Seen sind,
Die von des Himmels Strömen selbst sich füllen.
Dort nehmt ihr Abschied von der deutschen Erde,
Und muntern Laufs führt euch ein andrer Strom
Ins Land Italien hinab, auch das gelobte."

Heute führt man etwa 1000 m unter dem Paßscheitel im bequemen Eisenbahnabteil in einer knappen halben Stunde durch den Riesenleib des Gotthard, den ein 15 km langer Tunnel — Leipzig-Kieritzsch, bzw. Delitzsch — durchquert, dessen Herstellung lange Jahre und viele Millionen Mark kostete. Heute wird kein Warenballen mehr über den Paß transportiert, den aber noch viele Tausende von Reisenden überschreiten.

Das Bild veranschaulicht nun eine der interessantesten Stellen der Gotthardbahn, die beiden Kehrtunnel bei Giornico, deren Aufriß das Kärtchen links wiedergibt. Ihr Vergleich mit dem Bild setzt ein hübsches Stück Denkarbeit voraus, bietet aber eine anregende

nterhaltung. Wir sehen die Bahn am unteren rechten Rand ein-
eten und die Straße unterschreiten. Dann müssen wir uns den
sten Kreis über den rechten Rand des Bildes gelegt denken.
ei b wird die Bahn sichtbar; dann verschwindet sie in einem
jwarzen Tunnelloch bei c, nachdem sie sich von b um 25 m
:hoben hat. Sie windet sich dann im Innern des Berges im
reise herum — dabei 35 m steigend, und erscheint bei d, um
if einer Brücke ein Tal zu überschreiten und sich nach Norden zu
enden. Jetzt liegen ihre Schienen fast um 100 m höher als da,
o sie ins Bild eintritt.

Die Kreisform der Kehrtunnel gibt Anlaß, ihren Durchmesser
i berechnen und an einem Platz der engeren Heimat sich die Länge
nes solchen Tunnels vorzustellen. Der Durchmesser beträgt in
nder Summe 480 m. Für Leipziger Kinder bietet also der Renn-
atz einen günstigen Vergleich, dessen Längsseiten wir uns nur
eisförmig erweitert denken müssen. Der so entstandene Kreis
ıfspricht ungefähr der Länge eines Kehrtunnels. — Das Kind
ird natürlich fragen: Wozu diese Tunnel? Sie ermöglichen die
öherführung der Bahn, die auf direktem Weg hier nicht auszu-
ihren war. Der Steigungswinkel wäre so groß geworden, daß
in Zug die Höhe hätte erklimmen können. Hätte man ein Seitental
ır Verfügung gehabt, so hätte man die Bahn an den Talwänden
in und wieder zurück geführt und so immer höher steigen lassen.
)a an dieser Stelle keiner vorhanden war, so mußte man im
jnnern des Berges den Weg bauen, der zwar finster ist, aber den
roßen Vorzug hat, daß die Schneestürme des Winters ihn nicht
erwehen, die Lawinen nicht verschütten können.

Wir werden natürlich nicht von dem Bild Abschied nehmen,
hne die Kinder darauf hinzuweisen, welche Menge von Schönheiten
n dem vorüberziehen, besser vorüberhuschen, der das Glück hat,
uf der Gotthardbahn so bequem südliche Gefilde zu erreichen. An
itzenden Seen vorüber geht die Fahrt, über rauschende Flüsse
inweg donnert der Zug, Wälder begleiten uns, um nach kurzer Zeit
elsenwüsten zu weichen, saftige Almen mit weidendem Vieh ziehen
orüber, von ferne leuchten Gletscher und Eiszacken herüber, dann
:ht es an Obsthainen vorbei, Dörfer, Städte und einzelne Alpen-
itten fliegen vorüber, auf hochgewölbten Brücken fahren wir über
:se Abgründe — so drängt sich Schönheit an Schönheit, bis endlich
r große Augenblick kommt, wo der Zug in den ersten Tunnel ein-
hrt und dicke Finsternis die Reisenden einhüllt. Da, ein Lichtblitz,
m sieht eine Schlucht klaffen, einen schäumenden Fluß dahineilen,
m erhebt sich, um das Bild aufzunehmen —, zu spät, schon ist
verschwunden, und von neuem umfängt uns schwarze Tunnel-
ht. Nach wenigen Minuten umflutet uns Sonnenschein, ver-
ndert sehen wir die Bahnstrecke unter uns liegen, auf der wir

vor 5 Minuten fuhren. — Mit der größten Spannung fährt der Reisende in den 15 Kilometer langen Haupttunnel ein, den der Zug in einer knappen halben Stunde durchfährt (Leipzig-Zwenkau, bzw. Naunhof oder Machern). Ist es schon ein eigentümliches Gefühl, durch einen kurzen Tunnel zu fahren, so muß sich dieses Gefühl steigern, wenn man eine halbe Stunde lang im Innern der Erde dahinfährt, mit Bergen und Gletschern von gewaltiger Größe, mit Flüssen und Seen über dem Kopf. Da die Fenster dicht geschlossen sind, so ist leicht ein gewisses beängstigendes Gefühl zu erklären. Dazu kommt das Rasseln des Zuges, das durch den Widerhall tausendfach verstärkt wird. Da endlich geht es aus dem finstern Tunnel in neues Licht und in eine andere Welt, wir sind in Südeuropa, im sonnigen Süden. Welch freudige Überraschung, wenn der Reisende bis Göschenen in Regen und Nebel gefahren ist, um bei Airolo in ein strahlendes Lichtmeer zu tauchen. Der Gotthard ist eben eine großartige Wetterscheide. Die große Verschiedenheit fördert besonders im Frühling Wunder der Überraschung zutage. Wochenlang kann es in der Nordschweiz im Februar oder schneien und stürmen, während an den italienischen Seeen Sonnenschein, Blütenduft und Grillengezirp den Menschen erfreuen. — um diese Zeit früh um 10 Uhr frierend aus dem Winter Luzern fortfährt, der kann nachmittags 4 Uhr am Langensee Veilchen pflücken und im Schatten Kühlung suchen. — Mit welcher Schnelligkeit werden große Entfernungen überwunden! Wozu Säumer Wochen, ein Fußgänger Tage, die Post 14 Stunden brauchte, das erreicht man jetzt in wenigen Stunden.

Ehe man, von Norden kommend, Giornico erreicht, fährt man durch die Ticinoschlucht, die das Bild Seite 18 veranschaulicht. Wir stehen in einem engen Felsenspalt, den der Tessin in Jahrtausenden ausgefeilt hat. Im Hintergrunde sehen wir eine lichte, sonnenbeschienene Berglehne, von der sich ein Dorf und einzelne Häuser gerade noch abheben, um erkannt zu werden, während der vordere Teil der Schlucht in tiefem Schatten liegt. Eine Wanderung durch diese Schlucht ist ein Naturgenuß seltener Art. Wild tobend, weißen Schaum hoch an die schwarzgrauen, starren Felsenwände hinauf spritzend, stürzt sich der Tessin in den dunklen Schlund, wo ihm überall die scharfen Ecken und Spitzen zerrissener Felsen entgegenstarren, in deren Labyrinth er sich windet und dreht, in deren Schlünden er tobt und sich überstürzt. Die Straße folgt im Zickzack dem unter ihr dahinwütenden Strom, stellenweise läuft sie auf hohen Mauern fast unmittelbar über den tosenden Strudeln. Wie mancher hochbepackte Postwagen, mit 4 rüstigen Pferden bespannt, ist diese Straße hinab und hinauf gefahren. Heute begegnet ihm der Wanderer seltener, denn die Bahn, die diesen Teil der Schlucht, im Bogen umfährt, reißt den Verkehr

er mehr an sich. — Wenn man diesen Hexenkessel hinter hat, weitet sich das Tal, in dem nun bald der Reichtum südlichen Pflanzenwelt ins Auge tritt. Bei Faido schreitet Wanderer durch große Haine von Edelkastanien und Alleen Maulbeerbäumen, nachdem er die letzten Tannen hinter sich ssen hat. Bei Giornico gedeiht prachtvolles Obst, Weinstöcke eiden die Abhänge, Feigen erscheinen in großer Zahl, Zedern en auf. Und immer reicher wird die Pflanzenwelt, je süd- r man vorwärts dringt. Lorbeer grünt, Magnolien entfalten herrlichen Blüten, Rosen duften, Kamelieenbäume prangen in m Blütengewand — wir sind in einem der Paradiese der Erde.

Das Bild von Lauterbrunnen mit dem Staub- bach fall versetzt uns in eines der erhabensten Alpentäler. Wir n zu Füßen der Jungfrau, deren schneeige Abhänge in das hereinleuchten, dessen zahlreiche Quellen und Wasserfälle ihm em Namen „Lauterbrunnental" verholfen. Bis 500 m hohe, zu senkrechte Felswände engen den Talboden ein, auf dessen d ein Flüßchen, die Lütschine, dahinfließt, das aber auf dem e nicht sichtbar ist. Was es leisten kann, erkennt man an dem en Damm, den es in tausendjähriger Arbeit zwischen Thuner- Brienzersee aufgeschüttet hat. Die beiden Seen bildeten ur- sprünglich einen einzigen See, den die Lütschine mit ihren An- schwemmungen geschnitten hat, auf denen jetzt Interlaken liegt, das Römer treffend inter lacus = zwischen den Seen nannten. Wir den mattenreichen Talboden von beiden Seiten sich abneigen, Folge der Schuttmassen, die von Bergen heruntergeschwemmt den oder herunterfallen und in hohen Halden sich an die Felswände ten. Zum Teil hat sie der Wald mit dunklem Grün umzogen, die Häupter der Berge ernst umkleidet. Am meisten fesselt Blick der Fall des Staubbaches, der über 300 m als duftiger, erglänzender Strahl an der dunklen Felswand herabschwebt. ß wie Milch, drängen sich seine leichten Wellen in ewiger ge hinab und schwinden allmählich im Nebel dahin, der ununter- hen von unten in die Höhe wallt und wogt. Über dem Fall n wir den Bach aus dunklem Waldesgrün aufleuchten. Die berbare Schönheit des Bildes, unter dessen Eindruck einst Goethe , wird durch das sanfte Rauschen des herabschwebenden Wassers, sich während des Falles in Staub auflöst, noch erhöht.

„Des Menschen Seele gleicht dem Wasser:
Vom Himmel kommt es, zum Himmel steigt es,
Und wieder nieder zur Erde muß es,
Ewig wechselnd.
Strömt von der hohen steilen Felswand der reine Strahl,
Dann stäubt er lieblich in Wolkenwellen zum glatten Fels,
Und leicht empfangen wallt er verschleiernd,
Leisrauschend zur Tiefe nieder."

Die größte Schönheit entfaltet der Fall, wenn die Sonnenstrahlen sich tausendfältig in den Tropfen brechen oder wenn der Mond sein bleiches Licht über ihn ausgießt. — So zart aber der Fall für gewöhnlich ist, so furchtbar schön wird er, wenn Gewittergüsse den Bach anschwellen. Mit gewaltigem Getöse stürzen dann die schmutzigen Wassermassen zur Tiefe, Schlamm, Steine und Bäume von sich schleudernd, und die Erde bebt vor seinem Grimm. Neben dem Staubbach rinnt noch mancher Bach von den Bergen ins Tal — siehe das Bild — und hat sich gleich jenem eine tiefe Rinne in den Fels gegraben.

Unten im Tal breitet sich der freundliche Ort mit seinen zerstreuten Hütten aus, deren Dächer mit schweren Steinen belegt sind, die in den furchtbaren Stürmen Haus und Dach schützend belasten. Seltsam nehmen sich neben den ländlichen Hütten die stattlichen Hotels aus, die aus einer Großstadt hierher versetzt erscheinen. Sie und der Bahnhof im Vordergrunde, erinnern uns daran, daß wir uns an einem der besuchtesten Punkte der Schweiz befinden und daß jährlich Tausende hierher eilen, um sich an der Schönheit einer Landschaft zu weiden, die ihresgleichen auf der Erde

Von der Jungfrau führt uns das letzte Bild zu dem der Alpenwelt, dem Mont Blanc, dessen Besteigung veranschaulicht. — Es ist nicht leicht, dem Kind die Besteigung eines Alpengipfels klar zu machen, denn was die meisten unter einem Berg verstehen, deckt sich nicht mit der Bergform, die beispielsweise ein Mont Blanc ist. Man wird dem Kinde klar machen müssen, daß ein Alpenberg nicht ein einfacher Hügel wie etwa der Keilberg ist, den man in einem Zug ersteigen kann. Ein Berg wie der Mont Blanc oder die Jungfrau ist ein Gebirge für sich mit Bergen und Tälern, Gründen und Schluchten, Gletschern und Schneefeldern, Abstürzen und Graten, kurz mit tausend Hindernissen und Gefahren, die eine Besteigung zu einer zeitraubenden, anstrengenden und gefährlichen Arbeit machen. Braucht man doch zu einem Aufstieg zum Gipfel des Mont Blanc in der günstigsten Jahreszeit drei Tage, im Winter fünf Tage. Wäre der Berg nicht ein Durcheinander von Auf und Ab, sondern ein reiner Kegel, so würde die noch nicht 5 km Höhe in viel kürzerer Zeit bewältigt werden. Da das Kind sich unter 5000 m Höhe nichts denkt und es auch schwer ist, dem Kind bekannte Größen als Vergleichsmomente zu bieten, so ist es nötig, ihm die Entfernung von 5 km in der Ebene zu verdeutlichen (Connewitz-Crostewitz). Gewöhnlich wird man finden, daß das Kind sich den Berg viel höher vorstellt.

Beteiligen wir uns im Geist an der Besteigung des höchsten Alpengipfels! Nur in Gesellschaften und unter dem Geleit kundiger Führer kann das Unternehmen ausgeführt werden; der einzelne ist ohnmächtig. Neben den Führern begleiten den Reisenden meist

eine Anzahl Träger, denn in jenen Einöden und Eisfeldern, an überwinden muß, ertönt kein gastfreundliches Willkommen; zu des Lebens dringendem Bedarf gehört, Speise und Trank, , Decken, daneben Leitern, Seile usw., muß mitgenommen en. Wollen wir den Aufstieg wagen, trauen wir uns genug t und Ausdauer zu, sind wir schwindelfrei, so schließen wir an und nehmen den langen festen Bergstock mit scharfer Eisen- e zur Hand, der uns treffliche Dienste leisten soll. Der Rucksack dem Rücken enthält Lebensmittel, stärkenden Wein, die Schnee- le, Steigeisen usw. So geht es wohlgemut in früher Morgen- e in langsamen, langen Schritten bergan, zunächst auf ge- ten Wegen, durch Dörfer, an einzelnen Siedelungen vorbei, Wald und Almen, an Sennhütten und weidendem Vieh ber, bis uns endlich tiefe Einsamkeit umfängt. Über weite thalden schreitet der Fuß, der mit dicken Nagelschuhen be- ist. Hier und da huscht ein aufgeschrecktes Murmeltier in Versteck, während hoch über uns ein Lämmergeier seine Kreise

So kommen wir an einen mit Schutt und Geröll übersäten Her, den wir mit großer Vorsicht überschreiten. Der erste x prüft mit dem Bergstock den Pfad, der vielleicht gerade urch eine Schneedecke gebildet wird, die einen schmalen, tiefen nd trügerisch überbrückt. Breite Spalten müssen umgangen n, schmälere werden mit kühnem Sprung genommen. Die schaft auf unserem Bilde ist im Begriff, einen Gletscher zu hreiten, und die Kinder sehen, daß die Bezeichnung eines hers als ein Eisstrom auch insofern richtig ist, als er Wellen ie schwierig zu überklettern sind. Jetzt leisten die angeschnallten eisen treffliche Dienste; ohne sie wäre ein Beschreiten des chereises oder des gefrorenen Schnees — des Firn — un- ich. Blaue oder graue Schneebrillen schützen das Auge vor blendenden Licht, das von Schnee und Eis zurückgestrahlt und unsere Haut so verbrennt, daß sie sich schält. — Nach stündiger Wanderung und mancher Rast gelangen wir am Abend einer Schutzhütte, die an einem geschützten Orte für die Berg- ger errichtet ist. Wir treten in den kahlen, kalten Raum, in wir auf Matratzen die Nacht zubringen wollen. In dem kleinen n prasselt bald ein lustiges Feuer, das von dem mitge- hten Holz genährt wird, und bald erfüllt behagliche Wärme Hütte, die einige Kerzen erhellen. In ihrem Schein genießen eine warme Mahlzeit, die uns nach dem langen Marsch doppelt tut, und ebensogut schmeckt eine Tasse warmer Kakao oder ee. Dann aber fordert der müde Körper sein Recht, das Ge- ber verstummt, und in unsere Decken gehüllt, sinken wir in ickenden Schlaf, den kein Lärm stört.

Der letzte Teil des Aufstieges ist gewöhnlich am beschwerlichsten.

Wir schreiten über sogenanntes faules, d. h. verwittertes Gestein, das beim Betreten leicht nachgibt, so daß der Fuß gleitet, wir müssen tiefe Abgründe auf schmaler Leiter überschreiten, schroffe Felswände erklettern, an denen der Fuß oft nur eine schmale Kante oder einen unbedeutenden Vorsprung benutzen kann, wir müssen an glatten Eismauern in die Höhe klettern, in die der erste Führer erst Stufen schlagen muß. Wehe dem, den der Schwindel erfaßt oder den die Kräfte verlassen. Wohl ist jeder Teilnehmer mit dem anderen durch ein langes Seil verbunden, aber der Fehltritt eines einzelnen kann die ganze Gesellschaft ins Verderben reißen. Immer langsamer wird der Schritt, denn in der dünnen Luft tritt Atemnot ein, die sich beim Höhersteigen immer mehr fühlbar macht, immer peinigender wird der Durst in der trockenen Luft. Schweigend steigt die Gesellschaft dem Gipfel zu, der langsam näher zu rücken scheint. Endlich ist er mit dem Aufgebot der letzten Kräfte erreicht, wir stehen auf der Spitze, auf der oft nur wenige Personen Platz haben. —

Der Augenblick, in welchem man nach Mühen und Gefahren den Berg besiegt hat, hat etwas Feierliches. Welche Weiten tun sich dem Blick auf! Vom Mont Blanc aus überschaut man bei günstigem Wetter ungefähr 3500 Quadratmeilen, das ist mehr als die Hälfte von Preußen. Bis in die Lombardei, über den Genfer See und den Jura dringt das Auge. Aber mehr interessiert uns bald, was wir deutlich sehen. Da liegt sie vor uns, die Alpenwelt. Über Hunderte von weißen Gipfeln, über Ketten und Täler, über Seen und Flüsse wandert der Blick und erkennt den oder jenen Bekannten. Eine tiefe Stille waltet um uns, von keinem Laut unterbrochen, und uns selbst vergeht die Lust zum Reden. Da horch, ein dumpfer Hall von unten, der aus dem Tal zu uns heraufdröhnt. Dort hat man uns mit dem Fernrohr beobachtet; Böllerschüsse und wehende Fahnen verkünden dort unten, daß unser Aufstieg gelungen ist. — Und nun wieder hinab, wir dürfen nicht lange säumen. Noch ein umfassender Blick auf die blinkende Herrlichkeit zu unseren Füßen, und nun vorsichtig hinab! Gefährlich war der Aufstieg, gefährlicher ist oft der Abstieg, bei dem der Fuß leichter den Halt verliert als beim Aufstieg. Und kommt noch ein tückischer Nebel dazu, saust eine Lawine über den Weg, stürzt ein Steinhagel über die Wanderer oder fegt ein Schneesturm Schneemassen über den Berg, dann mag von Glück reden, der heil und gesund wieder unten ankommt, todmüde zwar und oft zerkratzt und zerschunden, aber reich an köstlichen Erinnerungen. —

Wie viele zieht es trotz aller Gefahren zu den Höhen! Was will der Mensch da oben? Niemand hat diese Frage schöner und idealer beantwortet als Tschudi. „Es ist das Gefühl geistiger Kraft, das den Menschen durchglüht und die toten Schrecken der Materie

überwinden treibt; es ist der Reiz, das eigene Menschenver-
gen, das unendliche Vermögen des intelligenten Willens an
n rohen Widerstande des Staubes zu messen; es ist der heilige
rieb, im Dienst der ewigen Wissenschaft dem Bau und Leben
r Erde, dem geheimnisvollen Zusammenhang alles Geschaffenen
chzuspüren; es ist vielleicht die Sehnsucht des Herrn der Erde, auf
r letzten überwundenen Höhe im Hinblick der ihm zu Füßen
genden Welt das Bewußtsein seiner Verwandtschaft mit dem
nendlichen durch eine einzige freie Tat zu besiegeln."

---

ie Gefahr der Zersplitterung für das geistige Leben der Gegenwart und die Notwendigkeit ihrer Bekämpfung.

Von **P. Born**, Rektor in Jarotschin.

I.

Der Gedanke, daß unsere Zeit an einer Zersplitterung des
istigen Lebens leide und dringend einer Besinnung auf das Ganze
nd einer zusammenfassenden Erkenntnis bedürfe, ist gegen das Ende
s vorigen Jahrhunderts vielfach zum Ausdruck gekommen. Schon
ebel sagt:

„Das ist der Bildung Fluch, darin wir leben,
Daß ihr das Beste untergeht im vielen,
Mit jedem Elemente will sie spielen
Und wagt sich keinem voll dahinzugeben . . .
Getaucht in alles und von nichts durchdrungen,
Preist sie sich reich, wenn, folgsam jedem Stoße,
Ein Maß buntscheckigen Wissens sie erschwangen.
Was Wunder, wenn bis heut' aus ihrem Schoße
Nur Schwaches, Halbes, Einzelnes entsprungen!
Denn in sich ganz und einfach ist das Große."

Ebenso haben der jüngst verstorbene Ed. von Hartmann und
. von Treitschke über die zunehmende Zerstückelung der modernen Bildung
bhaft geklagt. Am lautesten aber erhebt der Sozialästhetiker Langbehn
ine warnende Stimme. In immer wieder neuen Wendungen fordert
Umkehr von der Zerstreuung zur Sammlung, von der Zersplitterung
r zusammenfassenden Einheit. „Man ist", so ruft er aus, „einiger-
ßen übersättigt von Induktion, man dürstet nach Synthese."[1] „Lange
nug hat man das deutsche Geistesleben gelöst und aufgelöst; es ist
ntmehr Zeit, es wieder zu binden und zu verbinden."[2] „Die gegen-
irtige deutsche Bildungsepoche strebt in allen ihren einzelnen Auf-

[1] Rembrandt als Erzieher, S. 2. [2] a. a. O. S. 94.

gaben durchaus nach spezieller Betätigung und Anwendung der ihr eigenen Ergebnisse; aber sie verliert darüber den großen einheitlichen Aufbau, zu dem das geistige Leben sich gliedern sollte, ganz aus den Augen. Hier ist ein Ausgleich nötig." [1]) Endlich weisen in jüngster Zeit namhafte Vertreter der modernen Philosophie, wie Paulsen, Stumpf, Külpe, Eucken u. a. gegenüber der grenzenlos wachsenden Stoffhäufung in den Wissenschaften und der daraus folgenden Verwirrung und Zerfahrenheit des Geisteslebens unserer Zeit hin auf die dringende Notwendigkeit einer lebendigen Verbindung und Beherrschung des Stoffes und auf das tiefe Bedürfnis einer einheitlichen Gedankenwelt. „Ein Umschlag der Stimmung und des Strebens", sagt Eucken, „ist unvermeidlich. Statt uns ganz und gar in den Lebensstrom hinein zuversetzen und ins Unermeßliche Kraft über Kraft zu entwickeln, wie nun das Hauptverlangen das nach einer geistigen Substanz, ein Sinn und einer Vernunft in aller Betätigung; dafür aber Bedarf einer Rückkehr aus der Leistung, einer Konzentration gegenüber Zerstreuung." [2]) Und wenige Jahre später schreibt er: „Das Verlangen nach einer allumfassenden Gedankenwelt und einer inneren Einheit des Lebens wurzelt zu tief, um sich auf die Dauer unterdrücken zu lassen; schon heute ist der Beginn einer Gegenbewegung deutlich genug. . . . Von den verschiedensten Seiten erschallt wieder der Ruf nach mehr Synthese." [3])

Ist diese Forderung berechtigt und findet sie ihre Begründung in dem eigentümlichen Zustande des geistigen Lebens unserer Zeit? Das gilt es zu untersuchen.

Die wissenschaftliche Forschungsmethode der modernen Zeit, die in Zergliederung eines zusammengesetzten Ganzen in seine Teile und durch die Beschaffenheit und Leistung der Elemente das Ganzen erklären will, ist ein wesentlicher Teil der induktiv-experimentellen Methode, die zuerst von Bacon von Verulam in großen Umrissen entworfen wurde. Die Anwendung dieser Methode hat gerade der Naturwissenschaft im 19. Jahrhundert zu einem ungeahnten Aufschwunge verholfen. Mit den feinsten Instrumenten der modernen Mechanik und Optik ausgerüstet, ging man daran, die Naturobjekte in ihre kleinsten Elemente zu zerlegen und von da aus das Naturganze zu durchleuchten und zu begreifen. Das Kausalitätsbedürfnis fühlte sich befriedigt, wenn man die Veränderungen in der Körperwelt zurückführte auf eine Reihe bedingender und gestaltender Elementarkräfte oder sie auflöste in eine Mechanik der Atome. Aber groß und tief eingreifend waren die Umwälzungen und Erweiterungen, die durch solche Forschungsmethode das Gesamtgebiet der Naturwissenschaften erfuhr. So drangen Schleiden und Schwann mit Hilfe des Mikroskops in den inneren

[1]) a. a. O. S. 208.
[2]) Eucken, R., Der Kampf um einen geistigen Lebensinhalt, S. 374.
[3]) Eucken, R., Geistige Strömungen der Gegenwart, S. 92.

ınzen- und Tierkörpers und begründeten damit ihre
theorie. Bunsen und Kirchhoff entdeckten mittels der
: eine Reihe neuer Elemente und ermöglichten es uns,
ımelskörper in dem unendlichen Weltraum auf ihre
ı untersuchen; sie legten damit den Grund zu einer
haft, der Astrophysik. Helmholtz löste den einzelnen
ndton und dazu gehörige Obertöne auf und führte
re von den Tonempfindungen eine völlige Umwälzung
herbei. Es kann hier nicht der Ort sein, alle die
ntdeckungen und Forschungsergebnisse auch nur im
ıten, mit denen die Naturwissenschaftler unser Wissen
n. Das 19. Jahrhundert heißt geradezu das natur-
Zeitalter, und Jünger dieser Wissenschaft haben, berauscht
:rfolgen, sie nicht ohne Überhebung „die Weltbesiegerin
genannt. [1])

glänzend auch die Resultate sind, die die Naturwissen-
:r Methode erzielt hat, und so segensreich auch die
esen ist, die das gesamte geistige und wirtschaftliche Leben
ıurch sie erfahren hat, so hat doch andererseits diese
gsweise Nebenerscheinungen gezeitigt, die nicht unbedenk-
: zeigt sich zunächst bei den Naturwissenschaften selbst.
eder erneuerte scharfsinnige Analyse der Naturobjekte
er Jahre die Stoffmasse derartig anwachsen lassen, daß
forscher notwendig den Blick über das Ganze verlor.
Arbeitsteilung eintreten, und die Folge war, daß nach
Zweig nach dem andern sich ablöste und sich zu einem
fache ausbaute. Die frühere Einteilung der Natur-
ı Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik, Chemie genügt
ıicht mehr. Beispielsweise hat das auf dem Gebiete
ɔn allen Seiten zusammengetragene Material zu einer
ung in Einzeldisziplinen genötigt. Morphologie, Ana-
ie, Embryologie, Ontologie, Paläontologie, Biologie
ik, Zoochemie, Zoogeographie nehmen heute, jedes für
anze Arbeitskraft eines Mannes in Anspruch, und je
er einzelne Forscher mit einer der verschiedenen Tier-
eßlich beschäftigt, spricht man von einem Ornithologen,
Entomologen usf. Ebenso haben sich auch die andern
B. die Botanik, in viele Einzeldisziplinen verzweigt.
ıß der naturwissenschaftlichen Methode reicht aber weit
:liches Gebiet hinaus. Es hat wohl noch nie in der
Wissenschaften eine einzelne Forschungsmethode so sehr
Interesse erweckt, so bestimmend auf das gesamte wissen-
en eingewirkt und allseitige Anwendung gefunden, als

[1]) Bois Reymond, Über die Grenzen der Naturerkenntnis, S. 11.

die naturwissenschaftliche Betrachtungsweise unserer Zeit. Die Lorbeeren, die die Naturwissenschaften ernteten, ließen die übrigen Wissenschaften nicht schlafen. Man übernahm mit Eifer ihre Methode. Bald aber zeigten sich dieselben Folgen wie vorhin. Der zu großen Massen anwachsende Stoff zwang zu immer weiterer Teilung, zur Spezialisierung der Fächer. Das zeigte sich zunächst an den der Naturwissenschaft verwandten Fächern der Medizin, der Geologie usw. Dann fingen aber auch die reinen Geisteswissenschaften an, sich dieser Methode zu bedienen, und heute sind wir zu einer solchen Trennung und Isolierung der Einzelfächer gekommen, daß selbst die einzelnen Spezialitäten derselben Wissenschaft auf den Universitäten sich gegenseitig nicht mehr vertreten können. Die Zeiten sind längst vorüber, in denen ein Universitätsprofessor über die heterogensten Gegenstände Vorlesungen halten konnte. Noch ein Kant las außer Philosophie auch über Physik, Geographie, Astronomie und Anthropologie. Ja konnte sogar eine Professur über Dichtkunst angeboten werden. „Die deutsche Universität", spottet Langbehn, „gehört zu jenen Dingen, die sich mit der Zeit in ihr vollständiges Gegenteil verkehrt haben; von Rechts wegen sollte eine solche Anstalt ‚Spezialität' heißen; denn sie enthält nur Spezialitäten." [1]) Selbst auf den Gymnasien und Seminaren macht sich schon das Spezialistentum breit.

Die einseitige Anwendung der auf Analyse gegründeten Methode hat für die wissenschaftliche Arbeit einen weiteren Übelstand herbeigeführt. Das bloße Ansammeln von empirischem Material ist vielfach Selbstzweck geworden. Es gibt Forscher, die ihr Leben hindurch sich nur mit einer einzigen Insektenart, etwa den Fliegen, oder einer einzigen Käfergattung beschäftigen und mit unermüdlichem Fleiße Stoff um Stoff häufen. Sie tragen allenfalls wertvolle Bausteine herbei, aber sie vergessen, daß Zweck und Ziel der Forschung doch sein sollte, aus diesen Bausteinen ein harmonisch gegliedertes Gebäude aufzuführen. Ähnliches gilt auch zu einem guten Teil von der modernen Geschichtsforschung. Es werden unzählige Tatsachen aus dem Dunkel ans Licht gebracht, ohne daß man den Versuch macht, sie zu einem Gesamtbild zu verarbeiten. Dies trifft besonders zu auf dem Gebiete der biographischen Darstellung. Von dem richtigen Gedanken ausgehend, daß das gesamte wirtschaftliche, geistige und sittliche Milieu, innerhalb dessen ein großer Mann aufgewachsen ist, von hervorragendem Einfluß auf sein ganzes Werden gewesen sein muß, beginnt man die politischen und sozialen Zustände, die wirtschaftlichen Bedingungen seiner Umgebung, Land und Leute, Klima und Volkstemperament, Kunstfleiß und Gewerbe seines Landes zu analysieren. In mühseliger Kleinarbeit wird alles zusammengetragen, was nur immer von Bedeutung für seine Entwicklung gewesen sein könnte. Aber zuletzt

[1]) a. a. O. S. 66.

t man über dem sinnlosen Ansammeln von Stoff den eigentlichen ein großes Gesamtbild seiner Persönlichkeit zu entwerfen, aus Auge und glaubt genug zu tun, wenn man allerhand kleinliche phische Notizen ausgräbt. Man vergleiche doch, was man alles m letzten Jahrzehnt beispielsweise über Goethe an literarischem biographischem Kleinkram zusammengetragen hat. Langbehn t in dieser Beziehung weniger schön als treffend von einem „Geist chnüffelns" und von der heutigen „Waschzettelliteratur" über e.[1]) Ähnliches gilt auch von dem im vorigen Jahre zu Schillers rtjährigem Todestag herausgegebenen Marbacher Schillerbuch, stens für mehrere darin veröffentlichte Aufsätze. Wohin sich aphische Kleinkrämerei verirren kann, zeigt dort z. B., um nur eine anzuführen, Robert Krauß. Er stellt eine tiefgründige rsuchung darüber an, wann Schiller aus der zweiten Klasse udwigsburger Lateinschule in die dritte versetzt worden sein könne, ann die erschütternde Tatsache zu konstatieren, daß die Versetzung stens im Herbst 1770 stattgefunden haben müsse.[2]) Oder welchen kann es für die Beurteilung der Persönlichkeit Hebbels haben, uns eine Schuhmacherrechnung, die ihm seinerzeit ausgestellt e, präsentiert wird.?[3]) Solche Beispiele ließen sich leicht ver- n. Überhaupt erscheint das gesamte geschichtliche Leben in allen Formen den heutigen Forschern als das analysierbare Objekt Untersuchung. Daher finden wir auch in der modernen Philo- und Theologie eine ins Maßlose sich steigernde Textkritik. Wie ch der Text des Alten Testaments von den Kritikern unserer zergliedert und zerpflückt worden! Da wird durch scharfsinnige rsuchungen darzulegen versucht, daß nicht bloß die Bestandteile einzelnen Kapitels, nein schon eines einzigen Bibelverses den ver- densten Quellen zuzuweisen ist, so daß sich mit Einrechnung der Zutat Schlußredaktors oft 3—4 verschiedene Verfasser eines einzelnen es ergeben. Und wenn nun wenigstens im allgemeinen Übereinstimmung unter den verschiedenen Kritikern herrschte, so daß ein zusammenfassendes allgemein gültiges Resultat der Untersuchung möglich e! Aber wie weit sind wir heute davon entfernt! In der Tat, die nte moderne wissenschaftliche Forschung wird von diesem Geist der yse beherrscht.

Wie steht es heute nun aber mit derjenigen Wissenschaft, deren tliche Aufgabe nicht das Zergliedern und Auflösen, sondern das auen ist, mit der Philosophie? Sie will doch gerade die durch Einzelwissenschaften erarbeiteten speziellen Erkenntnisse zu einem en vereinigen, oder sie stellt sich dar, um mit Paulsen zu reden, Zusammenbiegung der physikalischen und geistig-geschichtlichen chen zu einem einheitlichen Weltsystem".[4]) Sie hat wenigstens

[1]) a. a. O., S. 171. [2]) Marbacher Schillerbuch, S. 193 f. [3]) Vgl. wart, 1. Septemberheft 1905. [4]) Paulsen, Einleitung in die Philos., S. 37.

für ihre Aufgabe ein gutes geschichtliches Recht; denn aus ih
Schoße sind erst im Laufe der Geistesgeschichte die Einzelwissenschaf
eine nach der anderen, erwachsen. Aber wird die Philosophie uns
Tage dieser Aufgabe völlig gerecht? Wir müssen das für ei
großen Teil der heute maßgebenden philosophischen Richtungen
neinen. Auch in die Philosophie ist der Geist der naturwissensch
lichen Methode eingedrungen. Durch ihren Einfluß ist zunächst
spekulative Philosophie Hegels, die in der 1. Hälfte des 19. Jahrhund
für das gesamte Denken maßgebend war, zu Fall gebracht worden.
geraden Gegensatz zu Hegel, der durch seine dialektische Methode
dem menschlichen Geistesleben als dem absoluten alle Wirklichkei
zeugen wollte und damit ein anthropomorphes Weltbild erstehen
will die moderne Philosophie von den einfachen Grundlagen
Erfahrung und Erfahrungswissenschaft ausgehen und durch si
ausschließlich bestimmen lassen. Die von Auguste Comte begr
philosophische Richtung des sogenannten Positivismus, der zum
Teil das philosophische Denken der Gegenwart beherrscht, lehn
unsere Erkenntnis vollendende Metaphysik gänzlich ab und ver
ausdrücklich auf den Ausbau einer einheitlichen Lebens- und
anschauung. Nach ihr besteht die wissenschaftliche Aufgabe der
sophie in der Analyse des im Bewußtsein Gegebenen, oder
nach Rich. Avenarius „die Abhängigkeitsbeziehungen zwischen d
und seiner Umgebung, den Aussagen und der Umgebung bezie
weise dem Ich zu analysieren".[1]) Die hier empfohlene Metho
ihre Herrschaft auch auf andere philosophische Richtungen aus
und ähnliche Erscheinungen hervorgerufen, wie auf dem Gebi
übrigen Wissenschaften. Man hat angefangen, mittels dieser M
die philosophischen Grundbegriffe einer erneuten Prüfung zu unter
Aber anstatt von hier aus fortzuschreiten zu einer die Gesamth
Grundbegriffe verbindenden Einheit, hat man nur die Gegensä
in früherer Zeit noch mehr oder weniger ineinander verwoben
aufs stärkste verschärft. Zu keiner Zeit standen sich Intellektual
und Voluntarismus, Idealismus und Realismus, Rationalismus
Empirismus, Monismus und Dualismus, Sozialismus und I
dualismus so schroff gegenüber als heutzutage. Andererseits
sich auch auf dem Gebiete der Philosophie die Neigung zum Spezialis
bemerkbar. Ästhetische, logische, ethische und psychologische Spe
untersuchungen haben die Einzeldisziplinen außerordentlich bereic
und zu größerer Selbständigkeit erhoben. Wir erinnern hier in
besondere an den großen Gewinn, den die Psychologie durch
Arbeiten eines Fechner, Lotze, Wundt u. a. davongetragen hat. M
befürwortet schon ihre Abzweigung von der Philosophie und mö
sie zu einer selbständigen Disziplin erheben. Wird aber durch

[1]) Külpe, O., Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland, S. 17.

ltige Stoffanhäufung in den Einzeldisziplinen schon die Übersicht das Ganze der Philosophie erschwert, um wieviel mehr ist dies Fall, wenn diese Wissenschaft ihre eigentliche Aufgabe, die Zuenfassung und Krönung der gesamten Lebens- und Wissensgezu sein, erfüllen soll? Daher haben wir auch die Erscheinung, dort, wo dieses Einheitsstreben sich zu betätigen versucht, ein vom Ganzen entworfen wird, das doch nur ein Partialweltbild nnen ist, dessen Eigentümlichkeit und Beschränktheit seine Erklärung n besonderen Erfahrungs- und Interessenkreise seines Urhebers

So entwirft z. B. E. Mach als Physiker, E. Häckel als Zoologe, ein ihm eigentümliches Bild der Welt. Die Philosophie erscheint „lediglich als eine kritische und reflektierende Umsäumung der wissenschaften".[1]) Man versteht es von hier aus, daß Stimmen worden sind, die die Philosophie als etwas Überlebtes, für Zeit unhaltbar Gewordenes bezeichnen, daß sich in Gelehrten- Vertreter der Ansicht gefunden haben, die Philosophie als ndige Wissenschaft sei überhaupt aufzuheben.[2]) Stärker kann nseres Erachtens die Herrschaft der lediglich auf Analyse geen Methode nicht offenbaren als in diesem Bestreben, wenn man edenkt, daß die wesentliche Aufgabe der Philosophie gerade die ese ist.

Es darf uns nun weiter nicht wundernehmen, daß die Zerrung und Verworrenheit auf dem Gebiete der wissenschaftlichen ung sich deutlich widerspiegelt in dem gesamten Bildungszustand egenwart. Eine Unzahl von Zeitschriften, die heutzutage wie aus dem Boden schießen, Bücher, Zeitungen und öffentliche Vorin allerhand Vereinen machen es sich zur Aufgabe, das Wissen egenwart weiteren Kreisen zu vermitteln, und mit naivem Glaund ehrfürchtigem Staunen sucht die breite Masse alles, was sie und hört, in sich aufzunehmen. Aber was hier geboten wird, doch nur winzige Ausschnitte aus dem großen Gesamtgebiet des chlichen Wissens, die in keinem innern Zusammenhang stehen. wird wohl eine Menge einzelner Kenntnisse, ein in die Breite endes Wissen erworben, ein vielseitiges Interesse erweckt, das bald diesem, bald von jenem Wissensgebiet zu naschen strebt; aber trotz er Fülle begegnen wir bei solchen Menschen einer inneren Leere, ob überströmenden Reichtums an Wissen einer Armut der Seele, eil die innere Einheit und geistige Beherrschung des Stoffes fehlt. erstreute und einander widersprechende Gedankenkreise stehen sich st in ein und demselben Bewußtsein unverbunden und unausgeglichen genüber. „Unsere Vorstellungen wirbeln kraus, bunt, planlos durchnander. Es fehlen uns die Kommandotöne der Schlachtordnung, unsere Gedankentruppen zu disziplinieren. Schlimmer als die

[1]) Eucken, R., Geistige Strömmungen der Gegenwart, S. 92.
[2]) Vgl. Wahle, R., Das Ganze der Philosophie und ihr Ende.

politische ist die gedankliche Anarchie, an der wir kranken."[1]) Die Unfähigkeit, unsere Gedankenmassen zu ordnen, sie miteinander zu verknüpfen und Widersprüche auszugleichen, könnte zunächst als ein Mangel an Logik erscheinen. Und in der Tat hat man in unseren Tagen oft genug die mangelhafte logische Schulung der Gebildeten unserer Zeit bitter beklagt. Rudolf Virchow befürwortete noch kurz vor seinem Tode im preußischen Abgeordnetenhause die Wiedereinführung eines obligatorischen Lehrkursus der formalen Logik für alle Studierenden, weil er gerade bei den naturwissenschaftlich Gebildeten in dieser Beziehung eine empfindliche Lücke bemerkt zu haben glaubte. In Wirklichkeit aber haben wir es hier mit einem Mangel an geistiger Energie zu tun. Die überströmende Fülle der auf den modernen Menschen einstürmenden Vorstellungen und Eindrücke verwirren ihn und lähmen seine geistige Kraft; er ist nicht mehr imstande, Ordnung in die chaotische Masse zu bringen, und statt sich zum Beherrscher der Dinge zu machen, wird er von ihnen überwältigt und erdrückt. Innere Zerfahrenheit und Urteilslosigkeit sind die unausbleiblichen Folgen. Man ist jedem Wind der Lehre preisgegeben. Dieser Mangel an Urteilsfähigkeit verschuldet es im wesentlichen, daß z. B. ein Buch wie Häckels Welträtsel eine so weite Verbreitung gefunden hat, daß vor zwei Jahren in Berlin seine von leidenschaftlichem Hasse gegen ideale Mächte getragenen Vorträge jubelnd aufgenommen wurden. Das Durchschnittspublikum wird sich der inneren Widersprüche, in die sich Häckel beispielsweise mit seiner beständigen Vermengung der Begriffe von Materie und Geist oder Seele fortwährend verwickelt, gar nicht bewußt; kritiklos werden seine Ausführungen übernommen, geglaubt und bewundert, zumal sie auch gewissen rohen Instinkten der Masse schmeicheln. Und doch gesteht Paulsen von Häckels Welträtseln, er habe dieses Buch mit brennender Scham gelesen, mit Scham über den Stand der allgemeinen Bildung in unserem Volke. Hierin haben wir auch weiter die Gründe zu suchen, warum Nietzsche mit seinem moralistischen Naturalismus einen so ungeheuren Einfluß auf die Gegenwart gewinnen konnte. Daß das Bild der Welt, das er bei seiner Kritik der bestehenden sittlichen Anschauungen insbesondere von der christlichen Sittlichkeit entwirft, eine Karikatur ist, wird seinen Anhängern nicht bewußt. Sie berauschen sich an seinen mit feurigem Schwung und hinreißender Beredsamkeit vorgetragenen Dichtungen und geben sich urteils- und willenlos seiner Lehre hin. Das Nichtbemerken krasser Widersprüche ist überhaupt charakteristisch für unsere Zeit. Der moderne Mensch gefällt sich in der Rolle des schroffen Individualisten, für den es kein Mitleid und Wohlwollen gibt und dem das Schwache nur wert dünkt, vernichtet zu werden, und doch arbeitet er begeistert mit an den sozialen Aufgaben unserer Zeit und

[1]) Stein, L., An der Wende des Jahrhunderts, S. 221.

ßt die wirtschaftlich Schwachen und Elenden aus ihrer drückenden
ge zu befreien. Er sucht sich als ein Naturwesen, ausgestattet mit
ßen Naturtrieben, zu begreifen, dem der Selbsterhaltungstrieb, der
mpf ums Dasein, die obersten Gesetze diktiert, und möchte doch aus
) heraus eine Ethik entwickeln, deren höchste Aufgabe die allgemeine
enschenliebe und deren edelstes Ziel das Wohl der Gesamtheit ist.
spottet von seinem naturalistischen Standpunkte aus über jeden
rsuch, eine idealistisch gestaltete Weltanschauung auszubauen, und
det es doch selbstverständlich, daß der Soldat auf dem Felde, von
aler Gesinnung erfüllt, Blut und Leben für die Ehre des Vater-
ndes opfert. Kurz, er ist, wie Eucken treffend sagt, „materialistisch
der Weltanschauung und möchte idealistisch in der Lebensgestaltung
in, als wäre dies möglich ohne ein Ganzes von Überzeugungen und
hne ein Einsetzen des ganzen Menschen.“[1]) „Wie lange hinket ihr
uf beide Seiten?“ möchte man mit Elias dem Geschlecht unserer Tage
urufen.

Diese innere Zerrissenheit bringt es weiter mit sich, daß unserer
eit eine feste Position zur sittlichen Beurteilung der Dinge fehlt.
an vergleiche daraufhin doch nur die heutige Tagespresse. Zu
inem großen Teil hat sie nicht mehr den Mut, das Böse wirklich
öse, das Gute gut zu nennen. Unsicherheit, Gleichgültigkeit, sittliche
axheit und Lockerung des Gewissens sind die unmittelbaren Folgen.
rteilslos gibt sich die Masse den flüchtigsten und nichtigsten Dingen
in, wenn es sich nur um eine Sache handelt, die „aktuell“ ist.

Der schrankenlose Individualismus Nietzsches ist überhaupt auf
em gesamten Gebiete der Kunst und Literatur von unheilvollem Ein-
luß geworden. So berechtigt auch die Entfaltung und Wahrung
er Individualität ist gegenüber der abschleifenden Wirkung einer bloß
esellschaftlichen Kultur, Nietzsches Lehre bedeutet zügellose Willkür
nd Gesetzlosigkeit. Darum gibt es für den modernen Jünger der
unst nun keine Norm und kein Gebot; jeder Künstler will in gänz-
cher Ungebundenheit seine Individualität entfalten, sich völlig „aus-
ben“. Zu welcher grenzenlosen Verwirrung das geführt hat, ist
llgemein bekannt. „Jähe Sprünge, unvermittelte Übergänge, nervöse
nraft, peinigende Willkür und überstürztes Drauflosstürmen bilden
as gemeinsame Abzeichen der Modernität ... Naturalisten und Im-
ressionisten, Veristen und Symboliker, Präraffaëliten und Maeter-
ncksche Salonmystiker wechseln und wirbeln kunterbunt durcheinander.“[2])

Das Fehlen von leitenden Grundgedanken und gemeinsamen Über-
ugungen ist endlich auch verhängnisvoll geworden für unsere kirchlichen
nd politischen Verhältnisse. In eine Menge feindlich sich gegenüber
ehender Parteien und Richtungen ist unser deutsches Volk zersplittert.
eitschriften, Zeitungen, Agitatoren, Flugschriften sorgen dafür, daß

[1]) Eucken, R., Geistige Strömungen, S. 184.
[2]) Stein, L., An der Wende des Jahrh., S. 291.

die urteilslose Menge in einseitig-kirchlicher oder -politischer Richtung bearbeitet wird, und fördern dadurch die Trennung und gegenseitige Entfremdung. So kommt es, daß eine Partei die andere nicht mehr versteht und aufs heftigste bekämpft; und unter diesen beständigen, mit Erbitterung geführten Parteikämpfen werden die wichtigsten Kulturaufgaben vernachlässigt.

Wenn somit die einseitige Anwendung der Analyse unleugbare Schäden und große Gefahren für unser gesamtes geistiges Leben mit sich gebracht hat, so geht daraus mit zwingender Notwendigkeit für unsere Zeit die Forderung hervor, über der Analyse die Synthese nicht zu vergessen. Es gilt, das bunte Vielerlei in eine höhere umfassende Einheit zu bringen, die vielfach unvereinbar scheinenden Gegensätze zu vermitteln, von der Zersplitterung und Zerstreuung zur Sammlung und Konzentration zu führen. Schon Goethe sagt: „Ein Jahrhundert, das sich bloß auf die Analyse verlegt und sich vor der Synthese gleichsam fürchtet, ist nicht auf dem rechten Wege; denn nur beide zusammen, wie Aus- und Einatmen, machen das Leben der Wissenschaft.[1]) Wir möchten das Wort erweitern und sagen: Analyse und Synthese sind die Wege, die im wesentlichen jede Bildung zu gehen hat. Nach drei Gesichtspunkten kann man den Grad der Bildung messen, indem man prüft erstens, wie groß die Energie der einzelnen Regungen ist, sodann, welche Mannigfaltigkeit und welchen Reichtum sie aufweisen und drittens endlich, in welchem Maße dieser Reichtum der Regungen sich zu einer Gesamtwirkung verbindet. Die Stärke der Regungen ist zum Teil abhängig von der Naturanlage des einzelnen Individuums. Zum andern Teil ist sie aber, wie ihr Reichtum abhängig von der mehr oder weniger genauen Analyse des Angeschauten. Klarheit, Deutlichkeit und Mannigfaltigkeit der Vorstellungen sind das Ergebnis einer sorgfältigen Analyse. Aber ohne eine darauf folgende Synthese bleibt die Bildung unvollkommen. Das Vielerlei der Eindrücke muß nach Zillers Ausdruck zur „Zusammenstimmung“ gebracht und zu einer höheren Einheit verbunden werden. Dadurch gewinnen die einzelnen, durch die Synthese verbundenen Bestandteile nicht nur eine hellere Beleuchtung, es wächst auch die geistige Kraft, die sich in einer lebendigen Beherrschung und urteilsvollen Verwendung des angeeigneten geistigen Stoffes kundgibt. Diese Zusammenfassung entspricht aber ferner dem tiefsten Bedürfnisse unserer Seele selbst. Nach dem von Ernst Mach zuerst aufgestellten Gesetz der Ökonomie des Denkens ist es das Bestreben unserer Seele, die Bewußtseinsinhalte in möglichst einfacher Weise zu ordnen und zu ihrer Erleichterung und zur Kraftersparnis in Begriffe, Gesetze usw. zusammenzufassen. Da ihr ferner das Merkmal der Einfachheit zukommt, so empfindet sie jeden Widerspruch zwischen ihren Inhalten

[1]) Goethes Werke, Vollständige Ausgabe in 10 Bdn., Cotta, Bd. 9, S. 715.

als eine unerträgliche Hemmung; sie drängt um ihrer Einheit willen dazu, alle Gegensätze und Unstimmigkeiten auszugleichen und miteinander zu versöhnen. Gelingt ihr dies nicht, so ist Zweifel, Unruhe, Schwächung ihrer geistigen Kraft die Folge; sie fühlt sich matt, elend und krank, und diese Krankheit kann sich bei empfindsamen Naturen zur Geistesverwirrung und Selbstvernichtung steigern. Wir erinnern an Heinrich von Kleist und Nikolaus von Lenau. Die Syntheſe ist also in Wirklichkeit das innerste Bedürfnis unserer Seele.

Daher müssen wir für die Einzelwissenschaften fordern, daß sie sich nicht genügen lassen an einer maßlosen Stoffanhäufung, an einem ins Unendliche gehenden Spezifizieren und Spezialisieren, sondern daß sie über dem Vielerlei des Streben nach einem Ganzen nicht vernachlässigen, daß sie fortschreiten zu einer Untersuchung ihrer letzten Prinzipien und Voraussetzungen, daß sie die Zusammenhänge mit anderen Wissensgebieten aufzusuchen bestrebt sind und sich zusammenfinden in dem Ganzen einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung. Die Notwendigkeit dieses Strebens wird auch in einzelnen Kreisen der Gelehrtenwelt gefühlt. So heißt es in der Festschrift zum Zweihundertjahrsjubiläum der Königlichen Preußischen Akademie der Wissenschaften: „Wir sind es müde, bloß Stoffe zu sammeln, wir wollen geistig des Materiales Herr werden; wir wollen hindurchdringen durch die Einzelheiten zu dem, was doch der Zweck der Wissenschaft ist: zu einer allgemeinen großen Weltanschauung.“ Diese Forderung gilt vor allem der Philosophie, wenn sie der Inbegriff aller wissenschaftlichen Erkenntnis sein will. Sie kann nicht stehen bleiben bei dem „Ignorabimus“ der positivistischen Philosophie unserer Tage; sie muß die ganze Summe der Einzelerkenntnisse zu einem widerspruchslosen System zu vereinigen suchen.

Freilich kann hier der Einwand gemacht werden, daß es vorderhand unmöglich sei, ein solches zu schaffen; man müsse warten, bis jede Einzelwissenschaft es auf ihrem Spezialgebiete zu einer abschließenden Erkenntnis gebracht hätte. Allein, dann würde es uns gehen, wie jenem Bauersmann bei Horaz:

„Rusticus exspectat, dum defluat amnis; at ille
Labitur et labetur in omne volubilis aevum.“[1])

Der Mensch wird die Welt nie bis zu Ende erforschen; aber die Einheit des Bewußtseins, die Selbsterhaltung der Persönlichkeit treibt ihn, sie bis zu Ende zu denken. Darum bedarf die Philosophie der Metaphysik, die auf die letzten Fragen alles Seins, Geschehens und Sollens Antwort zu geben versucht.

Allerdings müssen wir hier gegenüber den Ansprüchen des absoluten Idealismus die Einschränkung machen, daß auch die Metaphysik aus der bloßen Erkenntnis heraus keine allumfassende, allbe-

[1]) Horat. Epist. Lib. I, 42—43.

friedigende Weltanschauung gewinnen kann. Das könnte nur der Fall sein, wenn der Mensch ein rein intellektuelles Wesen wäre. Aber wir haben auch eine fühlende und wollende Seele. Und für diese erheben sich noch ganz andere, viel ernstere Fragen, die unerbittlich befriedigende Antwort heischen. Diese zu geben, ist auch die trefflichste Metaphysik nicht imstande. Das kann allein der Glaube, der Glaube, der in der vertrauensvollen Hingabe an die göttliche Gnade und Liebe besteht. Er vermag auch die tiefste Sehnsucht des menschlichen Herzens nach innerem Frieden, nach Erlösung von Sünde und Schuld endgültig zu stillen. Darum ist dieser Glaube die Synthese, die für den Frieden und das Heil der Seele unerläßlich ist, und er ist zugleich die einfachste Synthese, die auch der schlichte Mann aus dem Volke zu vollziehen imstande ist. Er entspricht dem tiefsten Zuge unseres Wesens nach dem schönen und tiefen Worte Augustins:

Ad te nos creasti, et cor nostrum inquietum est, donec requiescat in te.

In einer solchen einheitlichen, die tiefsten Fragen des menschlichen Herzens beantwortenden Lebensanschauung ist erst die Möglichkeit zur Ausbildung einer kraftvollen Persönlichkeit gegeben. Denn Persönlichkeit ist nicht etwas dem Menschen Ursprüngliches, ihm fertig Gegebenes, sie bedeutet vielmehr für ihn eine unendliche Aufgabe, an deren Erfüllung er bis zum Ende seines Lebens zu arbeiten hat. Sie baut sich allmählich auf der mannigfaltigen Grundlage der gesamten geistigen Zustände auf und gewinnt ihre größte Kraft und Festigkeit in der völligen Einheit des Bewußtseins. Erst in der Einheit des geistigen Lebens können sich kraftvolle Persönlichkeiten ausbilden. Warum klagt man denn heute über den Mangel an großen Charakteren? Doch wohl, weil unserer Zeit mit ihrer inneren Zerfahrenheit und Zerrissenheit die Grundbedingung zur Entwicklung und Ausbildung solcher Charaktere fehlt. Alle großen, führenden Geister, die der Mitwelt den Stempel ihrer Persönlichkeit auf lange aufdrückten, waren fest gegründet in einer einheitlichen Weltanschauung. Warum ist z. B. Luther unser großer Reformator geworden? Warum nicht sein Zeitgenosse Erasmus? Sicher hatte Erasmus das größere Wissen; auch waren ihm die Mängel und Gebrechen der damaligen Kirche wohl bekannt. Aber ihm fehlte das, was Luther sich nach schweren inneren Kämpfen errungen hatte, eine tief gegründete, einheitliche Welt- und Lebensanschauung, die diesem Kraft gab, einer ganzen Welt gegenüber sich kühn zu behaupten und durchzusetzen.

Wird eine solche in sich abgerundete, einheitliche Weltanschauung Gemeingut unseres Volkes, so dürfen wir hoffen, daß auch wieder eine Wandlung zum Besseren eintritt in den sittlichen, ästhetischen und sozialen Zuständen unserer Zeit, daß vor allem der unheilvolle Einfluß Nietzsches auf Sitte, Kunst und Literatur gründlich gebrochen werde. Denn so sehr auch Nietzsche das Recht und den Wert der Persönlichkeit betont, seine Philosophie ist wahrlich nicht geeignet, starke

haraktere zu bilden; sie steckt voll der krassesten Widersprüche, und r Urheber ist an diesem Mangel zu Grunde gegangen. Ihm war ach dem Urteil Alois Riehls, seines eigenen Biographen, die syntheche Gabe des Philosophen versagt.

Gemeinsame leitende Grundgedanken und Überzeugungen werden uch der weiteren Zersplitterung unseres Volkes in politische und kirchche Parteien einen wirksamen Damm entgegensetzen und es sammeln ır Arbeit an gemeinsamen, dem Ganzen dienenden Aufgaben, werden or allem uns auf sozialpolitischem Gebiete zu der notwendigen Synjese verhelfen, die da heißt: sozialer Friede. Welchen Einfluß und elche Anziehungskraft schon einseitige, aber immerhin in sich geschlossene Weltanschauungen und gemeinsame Ideale auf die große Masse unseres Volkes ausüben, das zeigt sich heute so recht an der Macht und Ausreitung der Sozialdemokratie auf der einen, und des Ultramontanisus auf der anderen Seite. Gelingt es uns nicht, uns dem gegenber wieder auf feste Ziele und gemeinsame Ideale zu besinnen, so besteht ie Gefahr, daß wir zwischen diesen beiden Mächten zerrieben werden.

Ob ferner, wenn wir den Blick über die Grenzen des eigenen Volkes auf die gesamte Kulturwelt werfen, die Überspannung des Nationalitätsprinzips als Ausgleich den Zusammenschluß der Völker u einem allgemeinen Kulturstaatenbunde fordert, wie der Sozialphiosoph L. Stein meint, mag dahingestellt bleiben. Wir wollen uns ier in solche Fernen nicht verlieren.

Es genügt uns, die Notwendigkeit einer Sammlung und Konentration gegenüber der tatsächlich bestehenden Zersplitterung des moernen geistigen Lebens in großen Zügen nachgewiesen zu haben. Das Bedürfnis nach einer einheitlichen Gedankenwelt, nach einer umfassenen, festgegründeten und in sich abgerundeten Welt- und Lebensanschauung wird heute von den wirklich führenden Geistern unserer Zeit ebhaft empfunden und die Nichtverwirklichung eines dahin zielenden Wunsches insbesondere für unser deutsches Volk tief beklagt. Ja, es ind schon Versuche gemacht worden, dieses Verlangen zu stillen. Das von Paul Hinneberg herausgegebene Werk: „Die Kultur der Gegenwart, ihre Entwickelung und ihre Ziele“ hat sich dies zur Aufgabe gesetzt. Es soll unter der Mitwirkung der bedeutendsten Gelehrten nserer Zeit die einzelnen Kulturgebiete in einem systematischen Aufbau zusammenfassen und sie übersichtlich und gemeinverständlich darstellen. Allein, abgesehen von dem großen Umfange und dem hohen Preise, wodurch die Anschaffung und Verbreitung dieses Werkes erschwert wird, müssen wir es sehr stark bezweifeln, daß die Menge der Einzeldarstellungen sich zur Harmonie eines Systems der modernen Kultur erheben kann, eben weil sie von den verschiedensten, nicht durchweg miteinander übereinstimmenden Gelehrten verfaßt sind. Dieser Weg zur Lösung der Aufgabe empfiehlt sich also nicht. Aber ebenwenig können wir uns einen Erfolg versprechen von der Bearbeitung

der nationalen Preis-Aufgabe, die im März v. J. in den Zeitungen veröffentlicht wurde. Darnach gilt es, „ein neu-deutsches Lebens-Programm mit positiven Zielen zu schaffen, das alle Ideen und Vorschläge zusammenfaßt, die für die Gesundung unseres Volkstums von dauerndem Werte sind.“ Mit derartigen künstlichen Mitteln löst man diese schwierige Frage nicht.

Wenn unser Volk wieder geistig gesund werden soll, so muß eine ähnliche Erweckung und Belebung über uns kommen, wie etwa zur Zeit der Reformation, eine geistige Neubelebung, die nicht einseitig den menschlichen Verstand zu befriedigen sucht, sondern die den ganzen Menschen in seinem Denken, Fühlen und Wollen erfaßt. Eine solche Bewegung kann aber nur ausgehen, wie damals, von einer geistesgewaltigen, alles überragenden Persönlichkeit. Ein neuer Dr. Martin Luther im modernen Geiste muß unserm Volke erstehen. Von einem solchen Manne könnten wir die Genesung, die Wiedergeburt unseres Volkes im geistigen Sinne mit Zuversicht erwarten; dann würde, so glauben wir, die Sehnsucht der Edelsten im Volke gestillt.

II.

Praktische Folgerungen für den Unterrichtsbetrieb.

Wenn wir nun dazu übergehen, aus den vorstehenden Ausführungen die Folgerungen für den Unterrichtsbetrieb zu ziehen, so wollen wir uns hier lediglich auf die sich ergebenden Forderungen für die Volks- und Bürgerschule beschränken und von der Rücksichtnahme auf den Unterricht an den höheren Schulen, den Seminarien und Hochschulen vollständig absehen. Zudem werden ja die für die niederen Schulen aus unserer Darstellung zu folgernden Grundsätze auch auf dem Gebiete der höheren Lehranstalten Geltung haben und entsprechende Anwendung finden müssen.

Von jeher hat die Schule es als ihre wesentliche Aufgabe betrachtet, die Zöglinge zu Persönlichkeiten, und zwar zu sittlich-religiösen Persönlichkeiten heranzubilden. Wenn nun schon, wie wir oben gesehen haben, für den erwachsenen Menschen Persönlichkeit sein nicht Fertiges, sondern eine beständige Aufgabe bedeutet, dann dürfen wir für die Schule die Forderungen erst recht nicht zu hoch stellen. Es gilt immer zu bedenken, daß wir es hier mit Menschen zu tun haben, die Kinder an Verstand und Jahren sind. Darum können wir unsere Zöglinge nicht schon in der Schule zu unbedingt festen Charakteren bilden; wir können nur wenige wirksame Anregungen geben, die Anfänge der Bildung bringen und die Keime entfalten, aus denen sich unter Mitwirkung der gesamten übrigen Erziehungsfaktoren aus Umgang und Erfahrung im Laufe der Jahre tüchtige Persönlichkeiten zu entwickeln vermögen. Diese Beschränkung ist notwendig mit Rücksicht auf die schwache körperliche und geistige Kraft des Kindes.

Natürlich ist auch die Schule von den Folgen, wie sie die einitig betriebene Methode der Zergliederung für unser gesamtes geistiges eben herbeigeführt hat, nicht unberührt geblieben. Die ungeheure Stoffbereicherung, die die meisten Wissensfächer in den letzten Jahrehnten erfuhren, bringt manche Pädagogen in die Versuchung, auch er Schule mehr Stoff zur Verarbeitung und Aneignung zu übereisen. Selbst die Differenzierung der Wissenschaften in Teilgebiete nd Einzelfächer glaubt man in der Schule zum Teil mitmachen zu ollen. Man begnügt sich nicht damit, daß man die Naturkunde in hre Einzelgebiete: Botanik, Zoologie, Mineralogie, Physik und Chemie rennt, man fordert auch die Aufnahme ganz neuer Fächer in den Unterrichtsplan. Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde, Gesundheitslehre, Kunstgeschichte u. a. sollen selbständige Unterrichtsdisziplinen werden. Verstärkt wird dieses Bestreben noch durch die Erwägung, daß mit dem Ende der Schulpflicht alle unterrichtliche Einwirkung auf Bildung und Erziehung aufhöre. Wir sahen aber schon oben, daß ein Übermaß von Stoff die schädlichsten Folgen für den menschlichen Geist nach sich zieht. Die Unmöglichkeit, den gebotenen Stoff innerlich zu verarbeiten und völlig zu beherrschen, führt zur Schwächung der geistigen Kraft, zur Verwirrung und inneren Zerfahrenheit. Damit wird aber die Erreichung des Hauptzieles alles Unterrichts, tüchtige Persönlichkeiten zu bilden, unmöglich gemacht oder doch ungeheuer erschwert. Als erste Folgerung für den Unterrichtsbetrieb ergibt sich demnach eine sorgfältige und weise Beschränkung des Unterrichtsstoffes mit Rücksicht auf die geringe Fassungskraft des kindlichen Geistes.

Dieses Streben nach Vereinfachung und Beschränkung darf freilich nicht dahin führen, daß wertvolle, für die Bildung notwendige Stoffe aus dem Lehrplan der Schule ganz ausgeschaltet werden. Wir können es nicht billigen, wenn Willmann den gesamten naturkundlichen Unterricht in der Volksschule für entbehrlich hält.[1]) Der Mensch ist seiner leiblichen Existenz nach selber ein Naturwesen und den in ihr herrschenden Gesetzen unterworfen. Sein leibliches Wohl und Wehe ist an die Kenntnis der Naturdinge, ihrer Eigenschaften und der in ihr wirksamen Gesetze gebunden. Ein Kind, das ohne Unterricht in der Naturkunde aufwüchse, würde nach seiner Schulzeit beim Eintritt in die Welt dem gerade in unserer Zeit durch die Erforschung der Natur außerordentlich geförderten, vielseitigen Erwerbsleben in Handel, Verkehr, Technik und Industrie völlig verständnislos gegenüberstehen. Wir dürfen daher im eigensten Interesse des Kindes den Unterricht in der Naturkunde nicht vom Lehrplan der Volksschule streichen. Eine völlige Verkennung aber nicht bloß der Aufgabe der Erziehung, sondern der menschlichen Natur überhaupt bedeutet es, wenn zu den verschie-

[1]) Vergl. Willmann, Allgem. Didaktik, Bd. II, S. 527—534.

densten Zeiten, auch neuerdings wieder — man vergleiche den Antrag der Bremer und Hamburger Lehrerschaft — die Forderung gestellt worden ist, den Religionsunterricht aus der Schule gänzlich zu entfernen und höchstens dafür einen seichten Moralunterricht an die Stelle treten zu lassen. Wir brauchen uns hier nach dem, was wir am Schluß des ersten Teils unseres Aufsatzes gesagt haben, mit einer Widerlegung dieses Standpunktes nicht aufzuhalten. Überhaupt herrscht bei allen einsichtigen Pädagogen völlige Übereinstimmung darüber, daß es unabweisbare Aufgabe des Schulunterrichts ist, das Kind mit den drei Hauptobjekten der menschlichen Erkenntnis bekannt zu machen: Natur, Menschheit und Gott. Denn erstlich kommt jedem dieser drei Stoffgebiete eine ihm nur eigentümliche Bildungskraft zu. Sodann bedeuten sie für den Menschen wirkliche Lebenskreise, in die er von Geburt an hineingestellt ist und von denen sein geistiges und leibliches Wohl abhängig ist. Wird eins dieser Stoffgebiete im Unterrichtsplane nicht berücksichtigt, so weist die Bildung eine Lücke auf, die durch nichts zu ersetzen ist. Jeder dieser Wissenskreise muß demnach im Lehrplan angemessen vertreten sein. Nimmt man bei Aufstellung des Lehrplanes weiter Rücksicht auf die Unentbehrlichkeit gewisser Fertigkeiten, wie sie für die Erfüllung der künftigen Lebensaufgaben im bürgerlichen Berufe erforderlich sind, und läßt man auch die Pflege der rein körperlichen Kräfte, die doch die notwendige Grundlage der geistigen Gesundheit sind, nicht außer acht, so erschöpfen wir damit die Zahl der für die Volksschule notwendigen Lehrfächer. Der Lehrplan ist dann, wie Dörpfeld sagt, „qualitativ vollständig.“[1]) Damit befinden wir uns in Einklang mit den Allgemeinen Bestimmungen in Preußen, und wir haben keine Veranlassung, die dort festgesetzte Zahl der Lehrgegenstände zu vermindern. Aber es nötigt uns nichts, über diese Zahl hinauszugehen. Gewiß liegt den oben angedeuteten Bestrebungen, neue Unterrichtsstoffe in den Lehrplan der Schule aufzunehmen, ein berechtigter Kern zugrunde. Doch die Bedeutung dieser Stoffe für die allgemeine Bildung ist nicht so hervorragend, daß man sie zu selbständigen Fächern erheben müßte. Sie lassen sich sehr wohl als organische Bestandteile den schon vorhandenen Unterrichtsfächern eingliedern. Bewahren wir unsere Schüler doch vor einem Übermaß von Stoff, das ihrer geistigen Gesundheit Schaden bringt!

Aber wenn auch die Zahl der Lehrgegenstände auf ein weises Maß zurückgeführt wird, so ist damit noch lange nicht die Gefahr der Überbürdung des Schülers beseitigt. Es muß weiter hinzukommen, daß das Unterrichtsziel in den einzelnen Fächern nicht zu hoch gestellt werde, wenn z. B. der Schüler in der Geographie durchweg zu dem Nachweis befähigt werden soll, daß der geistige Zustand eines Volkes

[1]) Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, S. 9.

hängig sei von der Natur seines Landes, oder wenn in der Natur-schichte als Ziel gefordert wird, daß der Schüler das Gesetz der ntwicklung ableiten oder daß er die Natur als ein organisches anzes auffassen lerne, so gehen diese Zielangaben weit über die assungskraft des kindlichen Geistes hinaus. Jeder Versuch, diese iele in der Volks- oder Bürgerschule zu erreichen, würde nur dahin ühren, den Schüler durch die notwendig darzubietende Stoffülle zu erwirren.

Aus demselben Grunde bedarf auch die Verteilung des ehrstoffes auf die einzelnen Unterrichtsstufen der steten Rücksicht-ahme auf die jeweilige geistige Leistungsfähigkeit des Kindes. Ziller laubte in seiner Kulturstufentheorie ein oberstes allgemein gültiges Prinzip, wie für die Auswahl, so auch für die Anordnung des Un-errichtsstoffes, gefunden zu haben. Es darf heute wohl als ausge-acht gelten, daß seine Theorie ein Irrtum war, daß ein so weitreichender Parallelismus zwischen der individuellen und stammesgeschichtlichen Entwicklung nicht einmal in leiblicher, geschweige denn in geistiger Beziehung besteht, wie er es doch annahm. Man hat nun geglaubt, ie Ansicht von einer Übereinstimmung zwischen Gesamt- und Einzel-ntwicklung wenigstens für das sittlich-religiöse Gebiet festhalten zu önnen und hat eine Reihe einander entsprechender ethischer Entwick-ungsstufen der Gesamtheit wie des Individuums nachzuweisen gesucht. llein wenn wir das Kind unbefangen beobachten, so finden wir, daß ine verschiedenen sittlichen Handlungsweisen bald einer niederen, bald iner höheren ethischen Entwicklungsstufe zuzuweisen sind, daß sich, as das sittliche Verhalten des Kindes anbetrifft, nicht scharf gegen-inander abgegrenzte Stufen feststellen lassen, daß höchstens im all-emeinen ein langsamer, aber stetiger Fortschritt im sittlichen Verhalten ahrzunehmen ist. Wir müssen daher endgültig darauf verzichten, on der sogen. Kulturstufentheorie ein allgemein gültiges Prinzip für ie zeitliche Anordnung des gesamten Unterrichtsstoffes oder auch nur ür ein einzelnes Fach gewinnen zu wollen. Alles Schematisieren st hier vom Übel. Wir vermögen für das schulpflichtige Alter ledig-ich zwei verschiedene Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes zu nterscheiden, deren Grenzen aber ineinander fließen. Die erste Stufe mfaßt die Periode, in der das Kind vorzugsweise in Anschauungen n denken pflegt und die es umgebende Welt phantasiemäßig auffaßt; ie reicht ungefähr bis zum 11. Lebensjahr. In der zweiten Ent-icklungsstufe geht es zu einer verstandesmäßigen Auffassung der ußendinge über und macht den ersten, allerdings noch unvollkommenen ersuch, den mannigfaltigen, immer reicher werdenden Geistesinhalt egrifflich zu ordnen und zu allgemeinen Regeln und Gesetzen fort-uschreiten. Auf diese Stufen ist natürlich bei der Anordnung des nterrichtsstoffes gebührend Rücksicht zu nehmen. Sodann aber hängt ie geistige Leistungsfähigkeit des Kindes wesentlich ab von dem bereits

erworbenen Bewußtseinsinhalt. Darum muß weiter der Stoff so geordnet werden, daß das Nachfolgende in dem Vorhergehenden immer die nötigen Apperzeptionshilfen vorfindet. Wird dann noch endlich beachtet, daß dem Kinde für die einzelnen Zeitabschnitte des Unterrichts nicht zuviel Stoff auf einmal geboten wird, so ist für die zeitliche Anordnung des Unterrichtsstoffes im Lehrplan vorderhand das Wesentlichste geschehen, um zu verhüten, daß der kindliche Geist von der Fülle des Stoffes verwirrt werde und zu keiner völligen Verarbeitung und Aneignung des Gebotenen gelange.

Wir haben aber in dem ersten Teil dieser Arbeit weiter erkannt, daß der menschliche Geist um seiner Einheit willen das Bestreben hat, die verschiedenen Bewußtseinsinhalte innig miteinander zu verbinden und zu einem höheren Ganzen zu vereinigen, und da erst auf Grund einer einheitlichen Gedankenwelt sich eine kraftvolle Persönlichkeit entwickeln kann, so ergeben sich daraus die weiteren Forderungen, daß bei der Gruppierung und Gliederung der verschiedenen Unterrichtsstoffe gleichzeitig auf die Notwendigkeit ihrer vielseitigen, innigen Verbindung und Verknüpfung sowohl innerhalb des einzelnen Faches als der verschiedenen Unterrichtsgegenstände untereinander Bedacht genommen werde und daß endlich diese innige Verknüpfung der Lehrstoffe in der Seele des Schülers auch wirklich vollzogen werde. Der ersten Forderung gerecht zu werden, ist noch eine weitere Aufgabe der Lehrplankonstruktion; die Erfüllung der zweiten ist Sache des Lehrverfahrens.

Die Berechtigung dieser Forderungen wird allgemein zugestanden. Aber über die Mittel und Wege zur Erreichung dieses Zieles gehen die Ansichten weit auseinander. Die Frage nach der rechten Verknüpfung der Bildungsstoffe stand zwar in den letzten Jahren mehr denn je im Brennpunkte aller Erörterungen, die sich auf die rechte Gestaltung des Lehrplanes bezogen; aber eine allgemein gültige Lösung dieser Frage ist noch nicht erzielt worden.

Suchen wir zunächst zu beantworten, wie der Stoff in jedem des einzelnen Faches zu ordnen sei, damit die wünschenswerte Verknüpfung seiner Glieder möglich ist. Die Mehrzahl der heute eingeführten Lehrpläne bevorzugt noch immer den Lehrgang in konzentrischen Kreisen. Darnach soll das gesamte Stoffgebiet des betreffenden Faches in jeder Klasse bezw. jedem Schuljahr durchlaufen werden, wobei sich die Stoffmenge entsprechend der wachsenden Fassungskraft des Kindes jedesmal erweitert. Man will durch solche beständige Wiederholung die Kenntnisse befestigen und andererseits jeder Klasse einen vollständigen Überblick über das gesamte Stoffgebiet ermöglichen. Untersuchen wir, ob diese Anordnung des Stoffes auch seiner innigen Verknüpfung in der Seele des Kindes dienen kann. Es ist nun ohne weiteres klar, daß dann wenigstens auf den unteren Stufen für einen Teil der sachunterrichtlichen Fächer von einer rechten Stoffverknüpfung

t die Rede sein kann. Da bei den einzelnen Unterrichtsfächern das gesamte Stoffgebiet berücksichtigt werden soll, aber wegen geringen Fassungskraft des Kindes eine weise Beschränkung ge- n ist, so führt diese Anordnung dahin, daß wenige zusammen- gslose Stoffabschnitte ausgewählt werden, die auch nicht künstlich inander in Verbindung gebracht werden können. Kaum ist das d in einem Gedankenkreise etwas heimisch geworden, so wird es glich und unvermittelt in einen anderen geworfen, der es mit gänz- fremd gearteten Zuständen, Personen und Sachen bekannt machen . Die hieraus sich ergebende Gefahr der Zersplitterung wird frei- auf den oberen Stufen vermieden. Dort ist wegen der reich- eren Stoffauswahl ein innerer Zusammenhang in den meisten Fällen zustellen möglich. Aber es fragt sich, ob diesem Prinzip der An- nung nach konzentrischen Kreisen nicht dennoch aus anderen Grün- gewichtige Bedenken entgegenstehen. Das scheint uns der Fall. die Stoffmenge mit jedem Jahre wächst, so entsteht für die Ober- en der Schule die große Gefahr der Überbürdung. Ein längeres eilen, ein tieferes Eindringen in die einzelnen Stoffabschnitte mehr und mehr erschwert. Die Forderung z. B., die biblischen ichten nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalte für Herz und it des Kindes fruchtbar zu machen, so, wie es dem Stoffe sowohl em Bedürfnisse des Kindes angemessen ist, kann immer weniger t werden: die Zeit drängt; der Stoff soll bewältigt werden. Es gerade die gewissenhaften Lehrer, die diese Hast und Unruhe, mit er Unterricht vorwärts eilen muß, bitter beklagen. Der Schüler verliert das Interesse an den Geschichten und ihren Personen, er sie nur oberflächlich kennen lernt. Jean Paul sagt einmal inblick auf den rastlos flutenden Verkehr der Großstadt: „Man nur gegen den Menschen gleichgültig, wenn man ihn oft und echt sieht, wenn man mit vielen umgeht, ohne mit einem recht nt zu sein.“ Liegt in diesen Worten nicht auch eine ernste War- vor einer solchen Stoffanordnung, die den Schüler nur gleich- ie im Fluge mit den großen Persönlichkeiten der biblischen und ndischen Geschichte bekannt werden läßt? Besteht nicht weiter oße sittliche Gefahr, daß die Kinder an Oberflächlichkeit gewöhnt n? Sie lernen wohl von allem etwas naschen, aber sie lernen nicht in einen Gegenstand mit Lust und Liebe vertiefen und deshalb des großen Segens verlustig, den eine solche liebevolle nung in ein abgeschlossenes Gebiet für den einzelnen mit sich t. Es kommt hinzu, daß dem Schüler in den letzten Schuljahren el Bekanntes und zu wenig Neues geboten wird. Der lebhafte Leitsdrang des kindlichen Geistes kommt nicht auf seine Rechnung; ht ihm das befriedigende Gefühl der wachsenden Erkenntnis. rlischt nach und nach das Interesse, und gähnende Langeweile an seine Stelle.

Wir können deshalb dem Prinzip der konzentrischen Kreise nicht allgemeine Geltung zumessen und begrüßen es mit Genugtuung, daß der Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen nach dem Vorgange von Sachsen und Bayern endgültig mit diesem Prinzip der Stoffanordnung gebrochen hat. Für die Aufstellung eines zweckmäßigen Lehrganges muß außer dem Fassungsvermögen des kindlichen Geistes auch die Natur des Lehrgegenstandes selbst in Betracht gezogen werden. Bei den historischen Stoffen ist eine rechte Verknüpfung nur möglich, wenn man dem Kinde zeigen kann, wie eins aus dem andern entstanden ist, wenn man also den historisch-genetischen Lehrgang wählt. Man darf dagegen mit Dörpfeld nicht einwenden, daß dann z. B. in der biblischen Geschichte „das Vorstellungsbild von den großen Persönlichkeiten des Alten Testaments allzu kindermäßig bleibe". [1]) Es muß als selbstverständlich gelten, daß zur Abrundung des Ganzen in den beiden letzten Schuljahren eine zusammenfassende Wiederholung der Heilsgeschichte vorgenommen wird. Darauf hat der Lehrplan gebührend Rücksicht zu nehmen. Zudem wird jeder geschickte und gewissenhafte Lehrer Gelegenheit finden, auf dem Wege der sogen. immanenten Wiederholung das Bild jener Männer zu ergänzen und zu vertiefen.

Nun hat das Prinzip der konzentrischen Kreise ohne Zweifel auch einen berechtigten Kern. Die Entwickelung und Erweiterung unserer Begriffswelt vollzieht sich eben in konzentrischen Kreisen. Jeder höhere Begriff umfaßt eine Anzahl niederer Begriffe und ist erst aus ihnen abgeleitet. Je weniger entwickelt das Kind ist, um so mehr muß es erst Einzelbegriffe sammeln; es steht dann noch auf der Stufe der Empirie. Je reicher aber seine Vorstellungswelt wird, um so mehr fühlt es nach dem Prinzip der Ökonomie des Denkens das Bedürfnis, seinen Geistesinhalt zu ordnen und unter eine höhere Einheit zu bringen. Dazu muß dem Kinde der Unterricht behilflich sein. Das geschieht u. a., wenn der Lehrgang die Genesis der Begriffsbildung gebührend berücksichtigt, wenn er in den wahren konzentrischen Kreisen vorwärts geht. Solche Kreise bieten sich z. B. ungesucht dar in der Sprachlehre, wo der Unterricht aufsteigt vom nackten zum erweiterten und zusammengesetzten Satze und im Rechenunterrichte mit seinen sich beständig erweiternden Zahlenkreisen. Wie auch der Unterricht in der Naturkunde in einwandfreien konzentrischen Kreisen vorwärts gehen kann, zeigt Kerschensteiner, wenn er von den einfachen Grunderscheinungen der Naturkörper in Form und Lebensweise aufsteigt zu den einfachen Grundgesetzen in Form und Lebensweise, und auf der Oberstufe übergeht auf die Wechselbeziehungen im ganzen Reiche der Natur. [2])

Aber der Lehrplan soll weiter auch Gelegenheit bieten zur Verknüpfung der einzelnen Fächer untereinander. Da bieten sich uns nun die verschiedensten Vorschläge an. Wir sehen hier ab von den

[1]) Dörpfeld, Der didaktische Materialismus, S. 61.

[2]) Vgl. Kerschensteiner, Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans, S. 202—211.

eren Konzentrationsversuchen, zu denen vornehmlich Curtman durch ne Schrift „Die Schule und das Leben" den Anstoß gegeben hat, d wenden uns zunächst zu den von der Herbart-Zillerschen Schule sgehenden Konzentrationsbestrebungen. Nach Zillers Vorgange sieht B. Prof. Rein in Jena den Kernpunkt der ganzen Konzentrations- ıge darin, daß man „in jedem Schuljahr einen in sich abgeschlossenen, n kindlichen Gedankenkreis entsprechenden Gesinnungsstoff mit aller ucht auftreten lasse.[1]) Bekanntlich entnimmt er diesen Stoff in ter Linie der biblischen Geschichte, der Kirchen- und Profangeschichte. n aus diesen Gebieten ausgewählten Kernstücken sollen sich nach in die übrigen Fächer in zweckentsprechender Weise einordnen, „so ß ein Gedankenganzes, ein einheitlicher Gedankenkreis in jedem huljahr entsteht".[2]) Nach ähnlichen Grundsätzen haben Zillig, Dr. yer und sonstige Vertreter dieser Schule ihre Lehrpläne aufgebaut. lein mit der konsequenten Durchführung dieses Konzentrations- nzips ist eine unberechtigte Zerreißung des Lehrstoffes der übrigen cher notwendig verbunden. Das lehrt z. B. ein Blick auf die rteilung des naturkundlichen Stoffes bei Rein oder des geographi- en Stoffgebietes bei Zillig. Der diesen Stoffkreisen eigentümliche ldungswert kann bei solcher Gruppierung unmöglich zur Geltung umen. Ihr Inhalt wird zu sehr zersplittert und dadurch für die ldung des kindlichen Geistes unwirksam. Freilich sagt Rein: „Wem bunte Mannigfaltigkeit, die scheinbare Zusammenhangslosigkeit un- er Stoffreihe auffallen sollte, dem geben wir die einigende Kraft ıserer Konzentrationsstoffe zu bedenken".[3]) Allein wir müssen ge- hen, daß dieser Hinweis unser Bedenken nicht beschwichtigt, zumal es n die Einheit der gleichzeitig aus der biblischen Geschichte und der rofangeschichte auftretenden „Gesinnungsstoffe" nicht immer gut be- llt ist. Wir vermögen wenigstens nicht einzusehen, was für ein bingender Grund vorliegt, die beiden Kernstücke des 6. Schuljahres, s Leben Jesu und die deutsche Geschichte von Otto I. bis Rudolf n Habsburg, als einheitlichen Gesinnungsstoff aufzufassen. Da rner die Anknüpfung der übrigen Stoffe, wie z. B. des Rechnens nd der Mathematik, zum Teil recht künstlich und äußerlich ist, ja elfach zu Spielereien führt, so müssen wir diese Art der Lehrstoff- rknüpfung ablehnen.

Ähnlich muß auch unser Urteil lauten über einen eigentümlichen orschlag, den der Seminardirektor Königbauer im Interesse der Kon- ntration gemacht hat. Nach seiner Meinung liegt das Hauptübel des nterrichtsbetriebes darin, daß der Bildungsstoff nach Fächern ver- ittelt wird, „als ob das menschliche Leben sich um Fächer und nicht n Interessen drehen würde".[4]) Gegenüber den im öffentlichen Leben

[1]) Rein, W., Das erste Schuljahr, S. 17. [2]) a. a. O., S. 18. [3]) a. a. O., S. 102.
[4]) Königbauer, J., Zur Reform des Unterrichtsbetriebes in Volksschulen, S. 6.

herrschenden Sonderinteressen sei es nötig, die Jugend darüber au zuklären, daß „das Heil nur in der Zusammenwirkung aller und i der gegenseitigen Berücksichtigung liege".[1]) Es sind also hauptsächli sozialethische Erwägungen, die Königbauer dahin führen, den gesamt Bildungsstoff nach den verschiedenen menschlichen Interessen zu glieder Er unterscheidet im ganzen 19 verschiedene Interessenkreise, die er die verschiedenartigsten Begriffe anknüpft, wie z. B. Nahrung, Kleidun Wohnung, Beheizung und Beleuchtung usw. Innerhalb dieser Interessenkreise verteilt er den gesamten Stoff auf vier sich mit d höheren Unterrichtsstufen allmählich erweiternde Kreise. Indes, es leicht einzusehen, daß diese Verteilung des Stoffes der rechten Konze tration eher hinderlich als förderlich ist. Anstatt der geringen Anza der üblichen, von ihm perhorreszierten Fächer, unter die sich sonst d gesamte Unterrichtsstoff gruppiert, erhält er in Wirklichkeit deren 1 von denen einzelne in sich die verschiedenartigsten Dinge umfasse Man vergleiche in seinem Lehrplan, was z. B. alles unter Beschäft gung (S. 28 f.), Arbeitsteilung (S. 38 f.), Haushalt (S. 44 f.) b handelt werden soll. Die Geschichte, deren Bildungskraft in d Herbart-Zillerschen Schule wenigstens voll zur Geltung gelangen kan büßt hier unendlich von ihrer erziehlichen Wirkung ein, da sie a nicht weniger als fünf verschiedene Interessenkreise verteilt wird. Übe haupt beruht die Abneigung Königbauers gegen die „Fächer" au einer merkwürdigen Verkennung der Eigenart unseres Geistes, der doc gerade bestrebt ist, gleichartige und verwandte Bewußtseinsinhalte unte gemeinsame Begriffe zu bringen. So dienen denn seine Reformvor schläge eher der Zersplitterung als der Konzentration.

Haben sich die vorgeschlagenen Wege für eine Verbindung de gesamten Lehrfächer als nicht gangbar erwiesen, so hat man in jüngste Zeit geglaubt, wenigstens für ein eng begrenztes Teilgebiet, die natur kundlichen Fächer, in den sogen. Lebensgemeinschaften ein Konzentra tionsprinzip gefunden zu haben. Fr. Junges Buch: „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft" hat den Anstoß dazu gegeben. Freilich wollte Junge im wesentlichen nur ein Beispiel liefern, wie man in der Schule schon den von Möbius zuerst aufgestellten Begriff der Lebensgemein schaft, wonach alle Organismen innerhalb eines bestimmten Aufent haltsortes in engster Wechselbeziehung stehen, zur Anschauung bringen könne. Seine Nachfolger dagegen, wie Twiehausen, Partheil und Probst, erhoben den Begriff der Lebensgemeinschaft zum allgemeinen Prinzip für die Gruppierung des naturkundlichen Stoffes. Von Anfang an soll darnach der gesamte Unterrichtsstoff der Naturkunde durch Aufstellung einer Reihe von natürlichen Gruppen zur rechten Ver knüpfung gebracht werden. Solche natürlichen Gruppen bilden z. B. das Meer, die Seen, die Flüsse, die Bäche, die Heiden, die Dünen;

[1]) Königbauer, J., Zur Reform des Unterrichtsbetriebes in Volksschulen, S. 9.

man rechnete aber auch dazu die von der Pflege des Menschen abhängigen Gemeinschaften, wie den Garten, das Feld, die Forst, die Wiese usw. Auch der Unterricht in Chemie und Physik soll daran angeknüpft werden. Allein das Kind schon im Beginn des naturkundlichen Unterrichts zu dem Verständnis des Begriffs einer Lebensgemeinschaft führen zu wollen, dürfte auf große Schwierigkeiten stoßen, weil sowohl die Kenntnis zahlreicher Naturobjekte, wie eine genaue vielseitige und oftmalige Beobachtung die notwendige Voraussetzung hierzu ist. Die große Mannigfaltigkeit und Verschiedenartigkeit der Anschauungen ferner, die bei der Vorführung solcher Lebensgemeinschaften dem Kinde zu bieten sind, kann unmöglich von ihm überblickt und übersichtlich geordnet werden und muß daher den kindlichen Geist verwirren und dessen Kraft schwächen. Endlich verbietet sich diese Art der Stoffanordnung schon aus rein äußeren Gründen. Wie will man es ermöglichen, daß die Kinder eine solche Lebensgemeinde beständig und nach allen Seiten hin beobachten, wie es doch für das Verständnis unbedingt nötig ist? Das ein- bis zweimalige Hinausführen der Klassen in solche Lebensgebiete kann doch nicht genügen. Und wie soll es nun gar mit solchen Lebensgemeinschaften gemacht werden, zu deren Beobachtung das Kind wegen der geographischen Lage seines Wohnorts niemals Gelegenheit findet? Dem Unterricht fehlt dann jede anschauliche Grundlage; denn wirkliches Leben kann nicht an toten Bildern, durch die man etwa die mangelnde Anschauung zu ersetzen versucht wäre, beobachtet werden.

Wie ist dann eine rechte Verknüpfung der Lehrstoffe in den verschiedenen Fächern herbeizuführen? Zunächst gilt es, die alte, schon von Diesterweg aufgestellte Forderung zu erfüllen: Verbinde sachlich verwandte Gegenstände miteinander! Diese Forderung erfüllt man erstlich, wenn man, soweit es angängig ist, die drei sachunterrichtlichen Gebiete: Religion, Menschheit, Natur mit Dörpfeld „zu einer einheitlichen Schulwissenschaft“ zusammenfaßt. Die verschiedenen Einzeldisziplinen der Religion müssen sich einem Hauptfache ein- und unterordnen. Daß dieses Zentralfach die biblische Geschichte sein muß, ist längst von allen Seiten erkannt. Wie man die Einzelfächer der Naturkunde auf der Oberstufe wenigstens unter einen einheitlichen Gesichtspunkt bringen kann, indem man den gesamten naturkundlichen Unterrichtsstoff auf den Menschen als seinen natürlichen Mittelpunkt bezieht, zeigen z. B. Kießling und Pfalz in ihrem methodischen Handbuch. Zweckentsprechender erscheint es uns allerdings noch, wenn man nur die Einzeldisziplinen der Naturgeschichte zu einem einheitlichen Unterrichtsfach macht und aus der Physik und Chemie nur diejenigen Abschnitte hinzunimmt, die uns gewisse Erscheinungen im Bau und Leben der organischen Naturkörper erklären helfen. Der Gang des naturgeschichtlichen Unterrichts darf nicht durch Aufnahme zu fremdartiger Stoffe, wie man es bei Twiehausen, Partheil nnd Probst

beobachten kann, gestört werden, wenn er nicht seinen eigentümlichen Bildungswert für das Kind verlieren soll. Es darf nicht eine Konzentration angestrebt werden, die der Natur des Lehrgegenstandes Gewalt antut. Darum müssen auch die übrigen Fächer der Weltkunde, Geschichte und Geographie ihre Selbständigkeit im Lehrplan behalten. Es muß dem Lehrverfahren überlassen bleiben, die gegenseitigen Beziehungen zwischen Geschichte und Geographie einerseits und Geographie und Naturkunde andererseits in der Seele des Schülers aufzuhellen.

Daß der gesamte Sprach- und Formunterricht seinen Übungsstoff möglichst aus den sachunterrichtlichen Fächern zu nehmen habe und in ihnen seine gemeinsame Grundlage finde, ist eine Forderung, deren Berechtigung allseitig zugegeben wird. Die Zeit ist glücklich überwunden, in der man z. B. Sprechübungen, Lesen, Schönschreiben, Orthographie, Stilübungen und Grammatik unvermittelt nebeneinander betrieb. Der deutsche Sprachunterricht findet seinen natürlichen Mittelpunkt im Lesebuch, das seinen Stoff aus allen drei Wissensgebieten schöpft. Der Rechenunterricht wird besonders auf der Oberstufe mit seinen Aufgaben nicht nur die Verhältnisse des praktischen Lebens berücksichtigen, sondern auch aus dem Sachunterricht zahlreiche Aufgaben zu entnehmen haben. Ähnlich schließt sich der Gesangunterricht mit seinen Liedern dem Religions-, dem Anschauungs-, Sprach- und Geschichtsunterricht, sowie dem naturkundlichen Unterricht ungezwungen an. Auch der Zeichenunterricht darf nicht isoliert für sich betrieben werden, sondern muß sich durch geeignete Auswahl der zu zeichnenden Gegenstände in den Dienst des naturkundlichen Unterichts, der Geometrie und Geographie stellen. Selbst der Turnunterricht kann in Verbindung treten mit dem Unterricht im Gesang und in der vaterländischen Geschichte und bei Veranstaltung von Ausflügen und Turnfahrten Beziehung zur Heimats- und Naturkunde gewinnen. Die Hauptsache aber bleibt, daß die Endziele des Unterrichts in jedem Lehrfache dem obersten Bildungsziele, religiös-sittliche Persönlichkeiten heranzubilden, zustreben. „In dieser Konvergenz der Teilziele liegt die ganze Konzentration.“ [1])

Es bleibt uns noch übrig, auf das Lehrverfahren einzugehen, das dem Schüler zur zweckmäßigen Verknüpfung der Lehrstoffe verhilft. Denn wenn auch der Lehrplan möglichst vollkommen alle Faktoren berücksichtigt, die zur allseitigen Verknüpfung der Unterrichtsstoffe führen, so ist damit noch nicht gesagt, daß der Schüler, sobald der Stoff an ihn herangebracht wird, auch wirklich diese Verknüpfung vollzieht. Er bedarf dazu vielmehr der Hilfe und Führung des Lehrers. Erfreulicherweise stimmen unsere Methodiker über den Gang, den das Lehrverfahren in seinen Hauptzügen einzuschlagen hat, trotz mannigfacher Abweichung im einzelnen mehr und mehr überein. Man hat eben

[1]) Kerschensteiner, a. a. O., S. 100.

erkannt, daß alles Lernen ein Apperzipieren ist. Ehe darum das Neue dem Kinde dargeboten wird, ist es nötig, in ihm die Vorstellungen wachzurufen, mit deren Hilfe der neue Stoff leicht und sicher aufgenommen werden kann. Auf der Oberstufe wird es vielfach genügen, wenn dem Schüler beim Beginn des Unterichts das Ziel genannt wird, worauf er von selbst die richtigen Apperzeptionshilfen aus seinem bisherigen Bewußtseinsinhalt reproduziert. Auf der Unterstufe dagegen muß meistens eine sorgfältige Vorbereitung der Darbietung des Neuen voraufgehen. Sie hat den Bewußtseinsinhalt des Kindes zu analysieren und aus der Zahl der Vorstellungen diejenigen auszuwählen und ins Bewußtsein zu rufen, die zur Aneignung des Neuen am meisten geeignet sind. Bei der nun folgenden Darbietung ist zu beachten, daß jeder neue Stoffabschnitt seinem Umfange nach der jeweiligen Fassungskraft des Kindes entspricht und übersichtlich gegliedert und gründlich erklärt wird. Was der Schüler von dem Neuen selber erschließen kann, etwa die Lösung einer neuen Rechenaufgabe, den Beweis eines mathematischen Satzes, die Erklärung einer Naturerscheinung, die Beziehungen zwischen Form und Lebensweise der Naturwesen, die Folgen gewisser historischer Ereignisse, die Beweggründe der ihm handelnd vorgeführten Personen und dergl., das möge man ihn selber finden lassen, auch wenn er dabei nicht den geradesten Weg einschlägt. Die Selbsttätigkeit regt sein Interesse an; das Neue wird dann gründlicher angeeignet und ist leichter reproduzierbar. Notwendig ist aber auf jeden Fall, daß das Neue in eigenen Worten vom Schüler wiedergegeben wird. Die selbständige, geordnete Darstellung des Gelernten ist die beste Probe darauf, ob der Schüler das Neue richtig erfaßt und sich angeeignet habe. Damit ist aber die Aufgabe des Unterichts nicht erschöpft. Denn nun gilt es, das Neue mit verwandten Vorstellungen und Vorstellungsgruppen zu verbinden und unter eine höhere Einheit zu bringen, einen Begriff, eine allgemeine Wahrheit, eine Regel, ein Gesetz finden zu lassen. Daß, nebenbei bemerkt, zur Ordnung und Zusammenfassung des Geistesinhalts das Bedürfnis des Schülers in den oberen Klassen größer ist als auf den unteren Stufen, glauben wir oben gezeigt zu haben. Hier hat der Lehrer nun freies Feld für seine Betätigung. Vor allem muß er die Gelegenheiten benutzen, die ihm eine zweckmäßige Anordnung der Stoffgruppen im Lehrplan für die Verknüpfung bietet. Wie vielfach der Lehrer Veranlassung nehmen kann, auf andere Wissensgebiete übergreifen und dort gewonnene Vorstellungen zur Erläuterung und Klärung des Neuen, zum Vergleich und zur Zusammenfassung mit dem Gebotenen heranzuziehen, hat gerade Dörpfeld in seinem verdienstvollen Aufsatze: „Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen Fächer“ an zahlreichen Beispielen gezeigt. Daß bei vielklassigen Schulen das Klassenlehrersystem der Stoffverknüpfung in der Seele des Schülers bessere Dienste leistet, als wenn einer Reihe von besonderen Lehrern

der Unterricht in den einzelnen Fächern übertragen wird, sei hier nur angedeutet. Werden endlich noch die gewonnenen Sätze, allgemeinen Wahrheiten, Regeln und Gesetze auf das Leben des Kindes angewandt, so wird der Lehrer in rechter Weise dafür sorgen, daß das Wissen des Schülers nicht zusammenhangslos bleibe, sondern ein festverschlungenes Ganzes bilde; er wird auf diese Weise die Möglichkeit schaffen, daß der Schüler dereinst zu einer geschlossenen Persönlichkeit heranwachse.

Eins darf hierbei nicht übersehen werden. Wir haben oben als die Aufgabe der Erziehung bezeichnet: die Heranbildung einer religiös-sittlichen Persönlichkeit. Daher muß der Unterricht vor allem dafür sorgen, daß die religiösen und sittlichen Wahrheiten im Mittelpunkte des Gedankeninhalts unserer Zöglinge stehen, daß sie, und zwar nicht bloß bei den sogenannten Gesinnungsstoffen, sondern im gesamten Unterricht überall, wo sich Gelegenheit dazu bietet, hingewiesen werden auf Gott als den Urquell alles Seins, das Ziel alles Geschehens, die Norm alles Sollens. Der Schüler muß eine Ahnung bekommen von der tiefen Wahrheit des Pauluswortes: Von Ihm und durch Ihn und zu Ihm sind alle Dinge!

Wenn je der Schule der Vorwurf gemacht worden ist, daß sie mit schuld sei an den verworrenen geistigen Zuständen unserer Zeit, so möchten die vorstehenden Ausführungen auf den Weg hinweisen, auf dem die Schule ihre Zöglinge unter Zuhilfenahme ernster sittlicher Zucht und steter Gewöhnung und unter der Voraussetzung einer festgegründeten und geschlossenen Lehrerpersönlichkeit künftig vor der geistigen Zersplitterung und den damit verbundenen sittlichen Gefahren behüten und mit dazu helfen möge, unser Volk zur geistigen Gesundung zu führen.

Plattdeutsche Wörter.

Von **Th. Sisum**, Hauptlehrer der 1. Mädchen-Mittelschule in Altona.

Die nachfolgende Sammlung von plattdeutschen oder doch im Plattdeutschen gebräuchlichen Wörtern ist von mir im Laufe der Jahre zu meinem eigenen Vergnügen und Nutzen zusammengetragen worden. Aufgenommen sind nur solche Wörter, deren etymologischer Hintergrund mehr oder weniger versteckt liegt. Bei ihrer Bearbeitung habe ich außer einer Reihe von einschlägigen Schriften, die meistens im Texte genannt sind, folgende Wörterbücher benutzt: 1. Wörterbuch der Ostfriesischen Sprache von Doornkaat-Koolmann (im Text mit D.-K. bezeichnet), 2. Altdeutsches Wörterbuch von Oskar Schade, 3. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache von Friedr. Kluge, 4. Deutsches Wörterbuch von den Gebrüdern Grimm (Gr. Wb.), 5. Deutsches

:rbuch von Moritz Heyne, 6. Deutsches Wörterbuch von Daniel :rs und 7. English Dictionary by Charles Annandale.

Die besondere Heranziehung der englischen Sprache ist mit Rück= uf den englischen Unterricht geschehen, der sich in Niederdeutschland)ezugnahme auf das Plattdeutsche nicht entgehen lassen wird. Wo ich meine eigenen Ansichten gegeben habe, sind diese — stens in fraglichen Fällen — als solche deutlich gekennzeichnet n.

Von niederdeutschen Schriften sind besonders der Reincke Vos), die Werke von Klaus Groth, Fritz Reuter und John kmann („Kaspar Ohm") herangezogen worden. Die angeführten)wörter finden sich meistens in der vortrefflichen Sammlung erdeutsche Sprichwörter und volkstümliche Redensarten" von f Eckart.

lbéle wird von der Rheinprovinz an bis nach nach Pommern Beißpappel genannt. Das Wort stammt mit ndl. abeel und ıbele aus franz. aubel und dieses wieder aus lat. albulus. In ı heißt der Baum albaro, woraus das hd. Alber kommt.

ldel = Jauche ist das gleichbedeutende altsächs. adl und das . adela, das unreines Wasser bedeutet. Altschwed. adla heißt ı und schott. addle: mit Jauche düngen. Fraglich ist, ob ags. adle = Fingergeschwür dasselbe Wort ist.

isch = böse, das in der Kindersprache vorkommt, ist eine Weiter= g von got. agis = Furcht, ahd. egiso = Schreck, womit Ägir, d. Oegir, der Name eines schreckenden Meergottes, verwandt ist. ıng an Ägir.") Ägir liegt auch dem Flußnamen Eider zu= :, der früher Aegi-dora = Tor des Ägir lautete.

lck, Eck = Eiter im Auge, Geschwür am Finger ist nach D=K. ht mit aisch wurzelverwandt. Engl. ake = Schmerz steht jeden= ıahe.

llbeere heißt bei uns die schwarze Johannisbeere; ndl. aalbees. ngt vielleicht mit got. alan = nähren zusammen und alsdann nit engl. ale, altnord. öl = Bier, das im Altsächs. alo lautet. Partizip alant bezeichnet eine bekannte Gewürzpflanze (Inula) ndet sich auch in Alantapfel, Alantwurz. Auch ein Fisch heißt oder Alander.

lf, ein Schimpfwort, das albernes Geschöpf bedeutet, hängt nit albern zusammen. Oder ist es das ahd. alp, engl. elf = tisches Wesen? Der Familienname Ahlf dagegen möchte eine menziehung von Adolf sein.

mpeln heißt: durch Bewegung der Gliedmaßen ein Verlangen cken und ist wohl aus hampeln entstanden. Gr. Wb. führt eipiel an: Das Kind ampelt nach der Mutter. Fr. R.: Lütt n, de mit de Hänn nach de Lichter ampelte.

Äſcher iſt das mhd. asch = Schüſſel, Becken. Gr. Wb. führt Blumenaſch, Milchaſch, Reibeaſch an und weiſt auf altnord. askr = Holzgefäß hin. Bei Kl. Gr. findet ſich Äſcher mit Schachtel, Pappſchachtel erklärt.

bakern, baekern = wärmen, heizen iſt das Iterativ zu dem veralteten ndd. baken = bähen. — Kl. Gr.: Perzepter ſtunn to ſünnbaken (ſich in der Sonne zu wärmen). Inbakern heißt einheizen.

Ein anderes baken, auch böken, bökern bedeutet ſchlagen, klopfen. — J. Br.: Dat Blot bäkert mi orig in den Kopp. Jemand bäkern heißt: ihn klopfen, prügeln. Bägern dagegen, das ſtellenweiſe (auch im Hd.) für quälen, plagen gebraucht wird, iſt das ahd. bagan = ſtreiten, zanken.

Backberen für Unbedeutendes, Trödel ſoll aus altſächſ. bac (engl. back) = Rücken und altſächſ. beran tragen beſtehen und eine auf dem Rücken getragene Habe bedeuten.

backen = kleben, feſtſitzen wird auch zuweilen im Hd. gebraucht. Heyne führt an: Schnee iſt an die Stiefel, Haare ſind vom Blut an die Haut gebacken. Im Pd. konjugiert es ſchwach: De Snee back, backte, hett backt. Zu dieſem backen möchte auch Backs gehören, das aus backezen, dem Iterativ von backen entſtanden ſein könnte und zuſammenklebende Maſſe, Klumpen, auch Menge, Haufen bedeutet; z. B. 'n ganzen Backs Appel. Für verwandt gelten batzen (aus backezen) = zuſammenkleben und batzig oder patzig. Letzteres, urſprünglich klumpig bedeutend, kommt ſchon bei Fiſchart vor und hat den Sinn von frech, ungezogen im Antworten.

bannig für wichtig, ungeheuer kommt nach Franz Söhns (Die Parias unſerer Sprache) von altſächſ. banno = Mörder, bedeutet alſo urſprünglich mörderlich, pd. mordſch.

barft iſt eine Zuſammenziehung von bar — fôt = barfuß. Bei Kl. Gr. findet ſich: barft un barbeent.

Barm, hd. Bärme = Sohle eines Deiches gehört zu ahd. barm, got. barms = Schoß und zu ahd. beran = tragen. Verwandt iſt nach D.-K. ndl. breme, engl. brim = Rand, wozu verbremen gehört. Der Stadtname Bremen ſoll Stadt am Rande (der See) bedeuten.

Bâs = Meiſter iſt nach Kluge die männliche Form von Baſe = Tante väterlicherſeits. Im Schwäbiſch-Elſäßiſchen, ſagt Kluge, wird auch die Hausfrau Bâs genannt, neben Baſe und Bäſel.

Bäsbôm halte ich für das mhd. wisboum = Wieſenbaum. Die Vertauſchung von w mit b und umgekehrt, iſt nicht ungewöhnlich; vgl. Wismut — Bismut, Bäschen — Wäſchen.

bedarft (mir nur in unbedarft bekannt) = unbrauchbar iſt das Partizip des nicht mehr gebräuchlichen mittelndd. bidarven und entſpricht dem ahd. Adjektiv bidarpi, mhd. biderbe, woraus nhd. bieder geworden

Es ist eines Stammes mit dürfen, bedürfen. Fr. R. braucht ich unbedarwsam.

bedûcht = ruhig, besonnen gehört eigentlich der Gaunersprache t und soll aus dem hebr. Betach, Plural Batuchoth = Sicherheit mmen.

belemmern ist das ahd. bilemjan = lähmen. — J. Br. Don n ick wedder to min Pust, de in min Bostkasten ganz belämmert ist wier.

benaut = beengt, bedrückt, verlegen, ist das Partizip von be- uen und eines Stammes mit genau, mhd. nouwe (s. nau).

beschuppen = betrügen möchte Kluge zu dem Stamm von alt- rd. skopa = verspotten stellen. Auch im Mittelndl. findet sich scop Spott. Kluge zieht auch angels. scop, ahd. scopf = Dichter hier- r, das O. Schade aber zu ahd. scaphan = schaffen stellt.

Bêstmelk, hd. Biestmilch oder Biest (ahd. biost, mhd. biest) ißt die erste Milch der Kühe nach dem Kalben. Nach D.-K. gehört s Wort mit Bier, Biene zu der Wurzel pî = nähren.

bet in Redensarten wie: Gah bet hen — rück bet to ist nicht s hd. bis, sondern baß, altsächs. bat, bet. Kl. Gr. gebraucht es auch bständig: Uns Herr ist man en beten bet („weiter weg"). Und enso Fr. R.: Wi lurten bet („baß, weiter"). Eine holsteinische edensart lautet: Dat hêt ins (einmal), man (aber) kumm nich bet ieder).

Betel, Bötel wird ein Stemmeisen genannt. Das Wort findet ch auch im Englischen und erklärt sich aus angels. beatan, engl. to eat = schlagen, das mit ahd. bozan verwandt ist.

Bickbeer, meint D.-K., könnte aus Pickbeer entstanden sein, da ne Beere pechschwarz ist. In Westfalen heißt sie auch Swartebear.

biesen, bissen, ahd. bisôn, mhd. bisen bedeutet wild umherrennen. as Vieh biest, wenn es vor peinigenden Insekten flieht. Bei Hans achs findet sich: Und wan die küh auch bisen vor bremen und bis- icken. Statt biesen wird auch birsen gesagt, das wohl eine An- hnung an mhd. birsen = nhd. birschen ist. Vermutlich gehört außer iesmücke auch Bieswind oder Biese (Nordostwind) hierher, das r. Wb. aber lieber zu dem nächsten Worte stellen möchte. — J. Br.: s wenn de Büßworm achter'n Offen is. Sprichwort: Wenn ein au bisset, hollen's all den Stiert in'n End. (Mecklenbg.) He löpt gau as'n Schleck (Schnecke), de bist. (Rheinprovinz.)

biestern, verbiestern kann nach D.-K. eine Weiterbildung von esen sein.

blaken bedeutet qualmend brennen, im Ndl. nur brennen und mit blank, blinken, Blech, Blick verwandt. Ein Blaker ist ein ngeleuchter.

Böhn ist das hd. Bühne = Bretterboden. Nach Heyne ist hiervon hnen (bei uns bohnern) = mit Wachs glätten abgeleitet.

Boje = Ankertonne hat Verwandtschaft im Englischen, Niederländischen und Romanischen und geht nach Kluge auf lat. boia = Fessel zurück, das nach einigen einen ledernen Riemen bezeichnet und von bos = Rind kommt. — Der ndd. Familienname Boje gehört nach D.-K. zu fries., engl. boy = Knabe, das vielleicht mit Bube verwandt ist.

bölken, nach Heyne ein lautmalendes Wort, wird von einigen für eine Umstellung von blöken gehalten. Nach Gr. Wb. ist dem kaum so. In Dithmarschen heißt es börken und ebenso im Froschmäusler, bei Lichtenberg und anderswo.

Borch für verschnittenes Schwein ist das ahd. parch, barch, mhd. barc. Im Ndl. heißt es barg, im Englischen barrow. Lat. porcus ist damit urverwandt.

Bost kommt aus Borst, einer Umstellung von Brust. Nach Heyse (Fremdwörterbuch) stammt aus Bost das franz. buste, das Mitte des 18. Jhd. ins Deutsche aufgenommen worden ist. Bezüglich der Umstellung und des Ausfallens von r vgl. Kruste — Kürste — Küst.

boßeln (hd. bosseln) für Kegel schieben ist das mhd. bozen = schlagen, stoßen. Die Kegelkugel heißt Boßel.

böten wird gewöhnlich zu got. bôtjan = nützen, ahd. buozan = bessern, beseitigen, nhd. büßen gestellt. Krankheiten, ungünstiges Wetter u. a. wurden früher durch Böten („Stillen") gebessert oder beseitigt. Heute versteht man unter böten hauptsächlich Feuer anmachen, einheizen. Ist dieses böten mit dem ersten identisch, so heißt Füer böten eigentlich: Feuer bessern, schüren, wozu auch schottisch to beet the fire stimmt.

Brack im Sinne von Ausschuß (z. B. in Brackhering, Brackwaar) erklärt Heyne für eine Umbildung von Wrack; Kluge stellt es zu brechen.

Brackwasser = eine Mischung von See- und Süßwasser gehört zu ndl. brack = salzig, engl. brack = Salz.

Brägen für Gehirn ist das engl. brain, ndl. brein und gehört nach D.-K. vielleicht zu got. praggan = drängen, quetschen. Gr. Wb. möchte es zu Brei stellen.

bräsig, brösig ist das ahd. bruzig, das zu ahd. briozan, mhd. briezen, brôz, gebrozzen = hervorbrechen (von Knospen), aufschwellen gehört. Verwandt ist Brust und Protz, protzig, bair. brozig.

Brok, im Hd. stellenweise Bruch, heißt Hose. Es ist das ahd. brouh, mhd. brouch, mittelndl. brôk, angels. brók und gilt meistens für eine Umbildung des gall.-lat. brâca. Doch macht das zu angels. bréc = Steiß gehörige engl. breeches wahrscheinlich, daß jenem brâca ein germanischer Stamm zugrunde liegt (Kluge). In Anlehnung von Tharaw heißt es: Wat ick begehre, begehrest du ohck; ick lat dy Rack (Rock) dy, du lätst my de Brohk. — Und Luther ruft gewissen Gegnern zu: Thut in die Bruch und henget sie an den Hals und machet davon euch ein galreden (Gallerte) und fresset, jr groben Eich und Seue!

Broker, das sich auch im Englischen findet, heißt Makler. Es mt bei uns in Schiffsbroker vor und hängt wahrscheinlich mit ıken = brauchen zusammen. Ein Schiffsbroker wäre demnach je- nd, der beim Schiffshandel gebraucht wird.

Brösel, Braesel = kurze Pfeife ist mit ndl. broos = zerbrechlich wandt und weiter mit ahd. brosma, nhd. Brosam. — Kl. Gr.: stoppt sick en Braesel.

brott = ungebärdig halte ich für das ahd. bruttisc = grimmig, ecklich, das von brutti = Schreck kommt und wozu ahd. brutten schrecken gehört, das in

brüden = foppen, ärgern fortlebt. In Ostfriesland sagt man: t geit Ler (Leder) um Ler; brüdst du mi, ick brüde di wer. Da mhd. ıtten auch verwirren bezeichnet (D.-K.), kann auch bruddeln nachlässig arbeiten hierher gehören.

bruddig, engl. broody = schwül, wird vom Wetter gebraucht) ist das mhd. bruotic, von bruot = Hitze. Verwandt ist brüten) brühen.

Bülge für Woge ist auch im Mhd. und stellenweise im Nhd. ist mit Balg verwandt und mit den englischen Wörtern bellow = ıch, bellows = Blasebalg, billow = Woge.

Bunken = Knochen findet sich auch im Ndl. und Friesischen. wird auch ein plumper Mensch damit bezeichnet; daraus erklärt) das Wort Bunkenstreiche. Die Holländer nennen ihre Matro- zeebonken.

butt = stumpf, kurz, dick hängt mit engl. to beat, mhd. bozen schlagen zusammen und bedeutet ursprünglich wohl: abgehauen, ab- tumpft. Franz. bout = Ende, bouton = Knopf, Knospe sind des- ben Stammes. Vielleicht gehört auch Butt (Fisch), Butte (Knospe)) Hagebutte hierher. Nach dem Bremer Wörterbuch ist en butten ck ein grober Mensch, und in Hamburg ist Buttje ein arges himpfwort. Das entsprechende hd. Butze liegt in Butzkopf, Butzen- ibe und Butzemann vor. Den Butzemann, einen Poltergeist, nennt Gr. Bußemann. Butzig bedeutet plump, unhöflich; nach Heyne putzig dasselbe Wort.

Büxen, Buxen, dän. buxer, schwed. buxor geht wahrscheinlich Bock zurück und bedeutet, in Übereinstimmung mit engl. buckskins, kslederne Hosen.

Dak, häufig gebraucht in der Formel vör Dau un Dak, heißt bel, nicht Tag, das im Pd. dach gesprochen wird. Auch das ent- chende engl. dag heißt Nebel. — Kl. Gr.: Dat Gras was kold vor k un Dau. — J. Br.: de Luft was still, man dakig. Mit Dak eichnen die Ostfriesen den gewöhnlichen Nebel, mit Mist den stinken- und mit Hei den heißen Dunst, der in heißen Sommertagen über Lande liegt und die Fata Morgana erzeugt. — Hei ist das ahd.,

mhd. hei = Hitze, das in Heirauch, jetzt Herauch, früher auch Heerrauch vorliegt.

dâl = nieder, abwärts ist eines Stammes mit Tal. Im Mhd. hieß es ze tal, das stellenweise heute noch gebraucht wird. So übersetzt Dr. Berchem Kl. Groths Worte: Mi lopt je glik in Ogenblik de hellen Tran hendal: Mir laufen gleich im Augenblick die Tränen hell zu Tal. — Von dal kommt dalen, z. B. de Wind, de Sünd dalt. Bei Richey (Hambg. Idiotikon, 1755) findet sich: dat Water dahlt (ebbt).

dahlen für kindisch sprechen kommt schon im 16. Jhd. im Herzog vor. Es könnte mit

dallern = träge schlendern verwandt sein, dem engl. dally = tändeln, zögern entspricht. King Lear: If thou shouldst dally half an hour.

dämisch, dämlich, dämeln soll mit dämmern zusammenhängen. Uhland singt: Mutterkorn und andere Ware, die im Kopfe dämisch macht. Ob zu Dämelak (Dämlicher) der französische General Melac Gevatter gestanden hat, dessen Name zur Bezeichnung roher Menschen und großer Hunde dient (nach O. Weise, Unsere Muttersprache), lasse ich dahingestellt sein.

deger, dägt = tüchtig ist mit gediegen und gedeihen verwandt und gehört zu dem Hauptwort Däg = Gedeihen. Im Rein.-Vos finden sich oft to degen dafür. Fr. R.: De Amtshauptmann verfirt sit degen.

deksen ist das mhd. dehsen, das zu dehsel = Beil, Hacke gehört und hauen, behauen heißt. Afdeksen bedeutet durchprügeln. Gr. Wb. zieht Dies = Spinnrocken, Wocke hierher. Die Spindel mit der Wocke wurde mit der linken Hand hin und her geschwungen, geschlagen. Kl. Gr. hat den Vergleich: As'n Mus in en Heeddis' sitten. Fr. R.: Tanten Line kek baben ut den rugen Kragen as de Mus ut de Dis' Hol.

dengeln, wie das Schärfen der Sense durch Hämmern genannt wird, ist das mhd. tengeln, das auf ahd. tangol = Hammer zurückgeht.

Döfk für kleine Pfeife ist das ndl. deuvik (ndl. eu sprich ö), engl. dowel, mhd. tubil = Pflock. Die Grundbedeutung ist unsicher (Heyne). Stellenweise heißt der Pflock heute noch Döbel.

Dönsk, Döns, Dönsch, Dörnsch, Dörnse, ahd. turniz, mhd. dürnitz, nhd. Durniz (Gr.) bedeutet eigentlich einen heizbaren Raum, dann überhaupt ein Zimmer. In Dithmarschen heißt die Wohnstube Dörnsch, die Putzstube Pesel. Nach Gr. Wb. ist das Wort aus dem gleichbedeutenden slav. dwernice entlehnt. D.-K. möchte es lieber zu darren, dörren stellen.

Döntje = kleine Erzählung, Fabel, Märchen, Lied kommt von altsächs. dunjan = dröhnen, schallen; mhd. tünen. Sprichwort: Alle Döntjes, de man weet, mut man nich utsingen. Im „Quickborn" ist eine Sammlung kindlicher Gedichte Dünjen überschrieben.

döſchen, ndl. dorschen, ahd. dreskan, mhd. dreschen, engl. ırash, thresh bedeutet eigentlich trampeln. Das Getreide wurde ırgermaniſcher Zeit von Tieren ausgetreten. Das Dreſchen mit Flegel (aus ſpätlat. flagellum; engl. flail, franz. fléau) iſt aus ien zu uns gekommen. Statt döſchen wurde auch daſchen geſagt, in afdaſchen = durchprügeln vorliegt. Doch könnte afdaſchen mit engl. to dash, ſchwed. dasca = ſchlagen, dän. daske = ag aus dem Altnordiſchen ſtammen. Aus engl. threshold = Tür- ıle, eigentlich Tretholz, erklärt ſich das in Dithmarſchen gebräuch- gleichbedeutende Drüſſel.

drâ, drâr, drâd, mhd. draete = eilig, ſchnell gehört zu ahd. ıan = nhd. drehen. In dem alten Volksliede „Morunger" heißt Er warf es in den Becher drat. Die ſcherzhafte Redensart: Zieh bedeutet alſo: Zieh ſchnell ab! Eine andere Redensart lautet: ırade löpt, kann drade wedderkamen.

drôk = drängend, dreiſt gehört zu drücken. In Oſtfriesland man Drôkte für Gedränge. De Heiders ſünd gar drok, ſagt Fr., und J. Mähl ſpricht in „Tater-Marikn" von enen drogn, ıarign Jung. Eine Redensart lautet: Et hilde un drok hebben. Drummel iſt die Verkleinerung von ahd., mhd. drum = End- woraus nhd. Trumm, pl. Trümer geworden iſt. Fr. R. braucht ummeln für abſchneiden. In Bremen heißt ein kleiner, dicker ſch: en korten Drumm.

druſen = oberflächlich ſchlafen iſt das ndl. droosen, engl. to ɔse. Engl. drowsy heißt müde, und unſer drus bedeutet ver- ſen, mürriſch. Fr. R. hat indruſſeln, und Kl. Gr. ſagt: Dar ɔe in Drüßel (Halbſchlaf).

duff, duffig, ndl. duf = feucht, dumpfig, glanzlos kommt nach ɔchade aus mhd. duft, tuft = Duft, Dunſt, Nebel.

dümpeln, ndl. dompelen, mhd. tümpfeln gehört zu Tümpel bedeutet untertauchen, niederdrücken. Im Niederländiſchen heißt Taucher vogel dompelaar (dümpeler), und ebenſo nannten ſich niederländiſchen Wiedertäufer, die in Altona Aufnahme fanden.

dün = voll, betrunken gehört zu ahd. donjan, mhd. donen = ɛſchwollen, voll ſein. Ein oſtpreußiſches Sprichwort ſagt: Wenn Kus dun is, is dat Mehl bitter.

Dünning = Schläfe lautet im Altndd. thinnongi, im Schwe- ien tinning, im Däniſchen tinding. Nach ahd. dunwengi, mhd. ɔwenge iſt es aus dünn und Wange zuſammengeſetzt.

Duſel bedeutet Halbſchlaf. Dazu gehören duſen, düſen, döſen, ɨlopp, duſſeln. Döſig iſt das ahd. tusig, angelſ. dysig, engl. y.

dwalſch iſt das got. dvals = töricht, womit dwalm (altſächſ. lm) = Betörung, Betäubung zuſammenhängt. Dem verwandten dwaljan = (ſich) aufhalten, zögern, weilen entſpricht dwallern

und dallern und ebenso engl. dwaling = Irrereden. Auch engl. dwel = verweilen, wohnen und dwelling = Wohnung gehören hierher. Eine Nebenform der Wurzel dwal ist dul, die in dull, engl. dull, nhd. toll steckt.

dwas, dwars, ndl. dwars ist das mhd. twerch = quer, das in Zwerchfell, überzwerch = ndd. awerdwas, verdwas vorliegt. Verwandt ist dwêr = mhd. twer. Im Rein.-Vos heißt es Zeile 2878: Wat scholde ik anders doen desseme dwaze? und Zeile 5479: Ysegrym de gyryge dwas. — Aus dwas ist nach Sanders dwatsch geworden. Ein ostfriesisches Sprichwort lautet: Wenn man'n Dwatsche (albernes Mädchen) nimmt um't Schatje (Schatz) un't Schatje is vertehrt, blist Dwatje bi de Herd.

Esch (der), mhd. esch, fries. esk bedeutet: ertragreiches Saatfeld und ist mit ätzen = „zu essen geben" verwandt. Es findet sich in Flur- und Straßennamen. In Hamburg heißt eine Straße Borgesch, in Ottensen: Hohen Esch. In Torneſch, Eschwege kann das erste Wort auch Esche bedeuten.

faseln = irre reden, Unsinn treiben stellt Kluge zu ahd. fasôn = hin und her suchen. Sein Stamm findet sich auch in mhd. vasnaht, das von der Geistlichkeit in Fastnacht umgewandt sein mag.

fenînsch = boshaft kommt von lat. venenum = Gift, das als fennyn im Rein.-Vos vorkommt; Zeile 4653: (Der slange) shoet ut syn quade (böses) fennyn. Feninsch heißt also eigentlich giftig.

Feul bezeichnet ein Tuch, das zum Feueln (Brem. Wb.) oder Feideln (ndl.) dient. In Ostfriesland heißt die Tätigkeit feilen und bedeutet: Wasser, Staub u. a. mit einem Tuch auffcheuern. Das Wort ist schwer zu deuten. Sollte es zu mhd. flaen, vlouwen, fleun = spülen, waschen gehören? Die Umstellung von fleun in feuln wäre nicht so befremdend; vgl. got. fugls (Vogel) aus flugls (Gr. Wb.), blöken — bölken, kalfatern — klafatern, kalmüsern — klamüsern, Detlef — Detelf.

Fiek ist der Name eines Fingergeschwürs, nach Gr. Wb. auch eines Eingeweidewurmes. D.-K. meint, daß es mit mhd. vîc = Feigwarze identisch ist, das aus lat. ficus = Feige stammt.

fieren ist das mhd. verren = entfernen. En'n utfieren heißt: jemand hinauswerfen, und en Draken upfieren bedeutet: ihn aufsteigen lassen. Im Hd. ausfeiern und auffeiern zu sagen ist nicht empfehlenswert.

Fisematenten will Fr. Söhns aus griech. physiomathenta = „was die Natur uns lehrt" ableiten und Müller (Mecklenb. Volksmund) aus visamento = schnell, das von italienischen Gauklern in Deutschland oft gerufen worden sein soll. Kleinpaul (Das Fremdwort im Deutschen) stellt es zu Sophisma = Trugschluß, das zu Fisima, Plur. Fisimata und endlich zu Fisimatenten geworden sei.

ſcheint am glaubwürdigſten, daß es aus mhd. visament = Bild-
arbeit (Plur. visamenten?) entſtanden iſt.

flämſch bedeutete früher ritterlich und Bläming: einen fein
eten Mann. Heute heißt flämſch ſoviel wie grob, mürriſch. Gr.
fragt, warum wohl dieſes Wort eine üble Bedeutung angenommen
Ich glaube deshalb, weil die Flamländer, die bei uns als Kolo-
ı einzogen, ein derber Volksſchlag waren.

Flanſch, Flunſch iſt das mhd. vlans = verzerrtes Maul, und
ıen, flennen bedeutet urſprünglich: den Mund verziehen.

Fleerling = Schmetterling und Fleermus = Fledermaus er-
ı ſich aus mhd. vledern = flattern.

Fleujäger! (Flöhjäger) ruft die Altonaer Straßenjugend den
ttenfahrern nach. Sollte das Wort eine boshafte Umbildung von
oder Kreujäger ſein, wie der Führer eines beſonderen Schlittens
e, Kreuer) heißt, der im Dollart zum Herbeiholen der Fiſche aus
Reuſen dient? In jener Gegend wird auch ein ſchlechter Schlitt-
läufer Kreujäger geſcholten. Das Wort könnte von den bei uns
zogenen Niederländern mitgebracht worden ſein.

flütten für umziehen, die Wohnung wechſeln findet ſich auch
rieſiſchen, Däniſchen, Schwediſchen und iſt nach D.-K. zu altfrieſ.
= Raum gehörig.

föden = pflegen, upföden = aufziehen gehört zu got., altſächſ.
n, angelſ. fêden, engl. to feed, ahd. fuottan = aufziehen, er-
:n, mäſten, gebären. Ein oſtfrieſ. Sprichwort lautet: Fremde Lü
rod fött god.

fummeln = herumtaſten iſt mit angelſ. folm (lat. palma) =
ı verwandt und hat Entſprechungen im Niederländiſchen, Däniſchen,
ıediſchen.

fünſch = wütend wird das got. fûnisk (von fôn = Feuer) ſein.

funſeln = flüchtig, unordentlich arbeiten gehört zu ahd. funs
ınell, das im Altſächſiſchen fus lautet, aus dem

fuſen = wild umherfahren kommt. Da funſeln auch den Be-
des Heimlichen hat, könnte fuſcheln, Fuſchelei dazu gehören
Wb.), wozu D.-K.

futſch ziehen möchte, das Fr. Söhns aber beſſer zu ital. fuggire
iehen ſtellt. Aus futſch iſt vielleicht wutſchen = entſchlüpfen
ıet.

Gagel, wie auch im Niederländiſchen der Kiefer, das Zahnfleiſch
möchte D.-K. zu ahd. gîwen = gähnen, den Mund aufſperren
ı. Mir ſcheint altſächſ. kâfl, angelſ. ceáfl = Kiefer der Tiere
zu ſtehen. — Zu giwen könnte Giwwel = Gier gehören.

gâtlich, gâdig = paſſend gehört zu mhd. gaten = zuſammen-
:n, vereinigen, (Gr. Wb.:) genau zuſammenpaſſen. Verwandt ſind
Gatte, Gattin engl. togather = zuſammenbringen, ſammeln,

together = zusammen und ndd. gar = passend, bequem, aus mittelndd. gade.

gau = schnell ist das ahd. gahi, mhd. gaehe, nhd. jäh = schnell, plötzlich, ungestüm. Ein Gaudieb ist ursprünglich ein schneller Dieb. Aus gahi stammt das franz. gai = munter.

glösen ist das mhd. glosen = glühen, glänzen (glose, glos = Glut). Nach O. Schade ist es mit glotzen verwandt. — Fr. R.: De Tunner fung an to glaesen. — Adelung: Faules Holz glotzet im Finstern.

glumen, glümen, altmitteldeutsch glumen bedeutet: einen hohlen, dumpfen Ton von sich geben, nach Schütze (Holstein. Idiotikon): „einen leisen Wind heimlich streichen lassen."

glupen bedeutet tückisch blicken. Kl. Gr. braucht Glup für verstohlener Anblick. Dazu gehört glupsch, dän. glupsk = tückisch, grimmig, böse. Da es nur im deutschen Osten und im Norden vorkommt, vermutet O. Schade, daß es aus dem Slawischen stammt; poln. glupi = dumm.

gnauen = murren ist das ahd. (g) nagan, nhd. nagen, engl. to gnaw. Das dän. gnave bedeutes beides: nagen und murren.

gniedeln ist das ahd. gnîtan, angels. gnîdan = reiben, wozu auch gnidswart, gneterswart gehört. Die Stiefel werden durch eindringliches Reiben (Bürsten) mit Wichse gneterswart, d. i. tiefschwarz.

gnittschäwsch = mürrisch, unfreundlich, widerhaarig. Fr. R. erklärt Gnitt für Grind (II. Bd., S. 290). Schäwsch ist = schäbig.

gönten = drüben, jenseits ist verwandt mit got. yaind = dorthin, engl. yon = jenes und yonder = drüben, auch mit hd. jenes. — Kl. Gr.: Anton sin Pudelmütz liggt günd achtern Tun. Kl. Gr. gebraucht auch Gündsit.

Göpse = die Höhlung der aneinander gelegten Hände ist mit dem gleichbedeutenden schwed. göpen, mhd. goufen verwandt, vielleicht auch mit engl. gap = Öffnung und unserm gaffen.

Gör für Kind ist nach Sanders nicht, wie Grimm meint, mit Gehre = Rockschoß verwandt, sondern eher mit engl. girl, das für Knabe und Mädchen gebraucht wurde. J. Br. braucht Jonge für Knabe und Gör für Mädchen. (Kaspar-Ohm S. 56.) Jer. Gotthelf sagt Göhl für Gör.

Göschen ist das hd. Gänschen. Daraus ist begöschen gebildet, das beschwatzen, betören, beruhigen bedeutet.

grabbeln, grabsen steht in naher Beziehung zu engl. to grab, grable, grasp = packen. Im Deutschen hat es entferntere Verwandte in greifen und Garbe. Letzteres bedeutet nach sanskr. grâbha eigentlich eine Handvoll.

Griesmûl. — Der erste Teil ist das mhd. grist = das Reiben, Knirschen. Ein Griesmul ist also ein Knirschmaul, wie Griesgram eigentlich knirschender Grimm ist. Dat het em begriesmult heißt also eigentlich: das hat ihm ein knirschendes Maul zugezogen.

Hamm, Hamme bedeutet im Oſtfrieſiſchen (ham) Weideland, im tfrieſiſchen (ham, hem) Einfaſſung, Rand, Ufer. Hamburg heißt leicht Uferburg (D.-K.). Im „Hamburg. Correſpondenten“ vom März 1906 wird aus der Lage zahlreicher Orts- und Flurbezirke, den Namen Hamm führen, nachgewieſen, daß dieſes Wort niemals ıld bedeutet haben kann, ſondern den Rand einer größeren Sumpf- derung bezeichnet. Nach Adelung heißt in Dithmarſchen Hamm iel wie Gehege. Fraglich iſt, ob altfrieſ. hêm (nhd. heim), jetzt ge- hnlich zu hum verdumpft (Huſum, Büſum), dasſelbe Wort iſt, wie Richthofen (Altfrieſ. Wb.) meint.

hârtagen, hôrtagen iſt aus har und tagen = mhd. zagen = ;en zuſammengeſetzt. In Anke von Tharaw heißt es: wor öm ın) ſöek hartaget, kabbelt (ſ. das) on ſchleyht.

hilde, hille = eilig ſtellt D.-K. zu hild = Kampf, Sanders zu ;elde, altſächſ. higen (beide von O. Schade nicht verzeichnet) = eilen d Gr. Wb. gar zu ndd. Helde (zu ahd. hald = geneigt, abſchüſſig), : die Vorrichtung genannt wird, auf der die neuerbauten Schiffe ; Waſſer gleiten; wir nennen ſie Helgen.

högen (ſich) erklärt ſich aus mhd. erhügen = ſich erinnern, ſich reuen, das zu ahd. hugu, mhd. huge Andenken, Freude gehört.

hojahn = gähnen iſt aus hoch und janen zuſammengeſetzt.

(Fortſetzung folgt.)

Drache und Vogel.

Entwurf zu einer Lektion am Ende des 1. Schuljahres.

Von **G. Kobes.**

Wir wollen heute von Drache und Vogel ſprechen. Zuerſt ſollt ır mir einige Sätzchen von beiden Dingen ſagen, dann will ich euch vei Sätze über Drache und Vogel mitteilen.

Wozu haſt du den Drachen? Was iſt er alſo für dich? Was t aber der Vogel für ein Ding? Es gibt verſchiedene Tiere, wenn ir an die Zahl ihrer Beine denken. Das Pferd hat 4, der Mai- fer 6, die Spinne 8 Beine, der Sperling aber nur 2. Alle Vögel ıd zweibeinige Tiere. Wie lautet alſo der erſte Satz, den wir von rache und Vogel lernen?

Der Drache iſt ein Spielzeug (für wen?) für Knaben, er der Vogel iſt ein zweibeiniges Tier.

NB. Kann auch der Vogel ein Spielzeug für Kinder werden? anarienvogel — Vogel am Fenſter — drei Müßiggänger).

Vergleiche Drache und Vogel ihrer Größe nach! Der Drache ist gewöhnlich größer als der Vogel. Muß es immer so sein? Es gibt aber auch Vögel, die größer sind als der Drache, z. B. der Storch.

Schauen wir Drache und Vogel etwas genauer an. Woraus besteht ein Drache? Wie heißt sein fester Teil? Woraus ist das Gestell gemacht? Was für ein Gestell ist es deshalb? Wie hat man die Stäbe des Gestelles aufeinander gelegt? Mache es in der Luft vor! Welche Form hat also das Gestell? Das Gestell allein macht aber den Drachen nicht aus. Was gehört noch dazu? Muß es immer Papier sein? Mit dem Papier oder der Leinwand hat man die Löcher des Gestelles ausgefüllt oder zugedeckt, daß man von ihnen nichts mehr sieht. Die Mutter versteckt das rote Bett mit den Federn auch in etwas, daß man es nicht mehr sieht. Der Sack, in den das Bett gesteckt ist, ist aus Leinwand gemacht. Wie bringt sie das Bett in den Leinwandsack hinein? Sie zieht ihn darüber hinweg. Wie nennt man deshalb den Leinwandsack? Du ziehst dir auch manchmal etwas über deinen Körper. Dann steckst du drin. Das ist auch ein Überzug. Im Winter, wenn es recht kalt ist, ziehen wir über die Jacke und Hose noch einen dicken Sack, der aber vorn offen ist. Wie heißt er, weil wir ihn über die anderen Kleider ziehen? Winterüberzieher. Wie schließen wir ihn zu? So haben wir auch das Drachengestell überzogen. Es hat nun einen Überzug aus Papier oder Leinwand. — NB. Womit überzieht sich im Winter der Teich? Der Himmel?

Wie ist's aber beim Vogel? Hat er auch ein festes Gestell und darüber einen Überzug? Sein Gestell besteht aus Knochen; es ist ein knöchernes Gestell. Es ist mit Fleisch und Federn überzogen.

Der Drache hat ein hölzernes Gestell und einen Überzug aus Papier oder Leinwand. Der Vogel aber hat ein knöchernes Gestell und dieses ist mit Fleisch und Federn überzogen.

Der Überzug des Drachen sieht gewöhnlich bunt aus. Manchmal ist ein Gesicht darauf gemalt. Was kann man sonst noch darauf sehen? Was weißt du über die Farbe der Vogelfedern zu sagen? Nenne schwarze, weiße, gelbe und bunte Vögel.

Jetzt betrachten wir Drache und Vogel nach der Form, die ihr Körper hat. Kannst du mir einen Drachen in der Luft malen oder an die Tafel zeichnen? Wieviel Ecken hat der gemalte Drache? Wie sagen wir deshalb von ihm, wie ist er? Freilich gibt es auch Drachen, die andere Formen haben: wie ein Vogel. Kannst du das vom Vogelkörper auch sagen? Wie müßtest du den zeichnen? Ist er bloß rund, so wie eine Kugel? Du dürftest nicht bloß rund herum fahren; du müßtest auch von vorn nach hinten oder von rechts nach links fahren. Wie sagen wir deshalb vom Körper des Vogels,

e ist er seiner Form nach? Rund und lang (lang und rund, iglich rund). Welches Ding hat dieselbe Form? (Ei — eirund).

Also: Der Drache ist gewöhnlich viereckig, der Körr des Vogels aber eirund.

Jetzt wollen wir zuerst einmal den Vogel vornehmen und dann den :achen. Habt ihr einen Vogel zu Hause? Wie heißt er? Wo wohnt er? as macht er da? (am Tage, in der Nacht, wenn du ihn rufst, wenn du n Futter hinhältst, an den Bauer kommst, ihn fangen willst, wenn Hunger und Durst hat, usw.) Nur selten sitzt er ganz ruhig da. inn das der Drache auch tun? Warum kann es der Vogel? Wann inte er das alles nicht mehr tun? Wie ist also der Vogel? Man zt auch: er hat Leben. Wie mußt dn aber vom Drachen sagen? i geht ihm, wie es dem Mann im Laden geht. Der hatte erst felsinen, Zuckerzeug, Äpfel, Pöklinge, Kreisel und andere Dinge i Fenster liegen. Da sind die Leute gekommen, haben ihm Geld für bezahlt und die Sachen mitgenommen. Nun hat er sie nicht hr. Wir sagen: er ist sie los geworden. Er hat keine mehr. Der gel hat Leben. Wie müssen wir aber vom Drachen sagen? Dafür zt man auch kurz: Der Drache ist ein lebloses Ding. Wann irde auch der Vogel leblos sein? Ich kenne einen kleinen Jungen, r hat keinen Bruder und keine Schwester, dafür sagt man auch: hat keine Geschwister. Wie könnte man da auch von ihm sagen, e ist er, weil er keine Geschwister hat? — Josefs Brüder waren ht garstig mit ihrem Bruder. Sie liebten ihn nicht; sogar tot chen wollten sie ihn. Auch sie waren etwas los geworden, was er gute Mensch in seinem Herzen hat. Sie waren lieblos. Manche nder sind zu bedauern. Sie haben keine Eltern mehr. Sie sind aisen. Wie könnte man von ihnen sagen, wie sind sie, weil sie ne Eltern mehr haben? elternlos. — Manche kleinen Jungen llen abends nicht allein zu Bett gehen. Warum nicht? Sie haben gst und Furcht, daß ihnen jemand etwas tut. Bist du auch so ein iner Furchthase? Wie bist du, weil du keine Furcht hast? Furchtlos.

Doch gehen wir zurück zu Drache und Vogel. Was haben wir n ihnen gelernt?

Der Vogel hat Leben (oder ist lebendig), der Drache er ist ein lebloses Ding.

Woher kommen Drache und Vogel?

Wie kommst du zu einem Drachen? (Geschenkt bekommen, selbst aut oder im Buchbinderladen gekauft. Man mußte Holz, Papier, m und Schnure dazu nehmen.) Wie wird aber ein Vogel fertig? er ins Nest legen, ausbrüten.)

Den Drachen kauft der Knabe im Laden oder baut n sich selbst, der Vogel aber wird aus Eiern ausbrütet.

Jetzt denken wir an den Ort, an dem sich Drache und Vogel befinden. Wo liegt der Drache bei dir zu Hause? (Kinderstube, Spielschrank, an der Wand aufgehängt, auf dem Oberboden.) Wo aber wohnt der Vogel? Im Neste (auf dem Baum, unter und auf dem Dach, im Käfig, auf dem Felde, im Stalle, im Schlage). Beispiele dazu nennen.

Der Drache liegt zu Hause in der Stube im Kasten oder hängt an der Wand, der Vogel aber wohnt im Neste (auf dem Baum, Dach, Felde usw.).

Wann sind Drache und Vogel bei uns?

Der Drache ist immer bei uns. Wie ist's aber bei den Vögeln? Manche sind nur im Frühling und Sommer da. Im Herbste ziehen sie in wärmere Länder. Das sind die Zugvögel. Zieht der Drache auch manchmal von uns fort? Wie weit kommt er aber dann nur? Kommt er von selbst wieder zu uns zurück? Wann nicht? Dauert sein Wiederkommen dann bis zum Frühlinge? Oder kommt er überhaupt nicht wieder zu uns zurück? Hat ihn dann etwa auch der kommende Winter von uns fortgetrieben? Warum kann das nicht sein? Welche Vögel bleiben auch immer bei uns.

Den Drachen haben wir immer bei uns, manche Vögel aber sind nur im Frühlinge und Sommer bei uns. Das sind die Zugvögel.

Drache und Vogel treffen sich manchmal in der Luft.

(Drache und Vögel v. Hey.)

Jetzt habt ihr mir Sätzchen gesagt. Nun will ich euch zwei Sätzchen von Drache und Vogel sagen. Der eine heißt:

Der Drache ist ein Vogel. Der andere klingt ähnlich. Kannst du es wohl erraten! — Ja: Der Vogel ist ein Drache.

Wenn der eine dasselbe wie der andere sein kann, so müssen sie doch beide manches an ihrem Körper gleich haben oder der eine auch etwas tun können, was der andere auch kann. Wir wollen sehen.

Warum ist der Drache ein Vogel? Denke an seinen Körper! Was hat er da mit dem Vogel gleich? (einen Schwanz; beim Vogel besteht der aber aus Federn, beim Drachen aus einer langen Schnur. In diese sind Papierstreifen eingebunden und am Ende hängt eine Quaste dran. Der Drachenschwanz ist aber viel länger als der des Vogels). Müßte aber wirklich der Drache ein Vogel sein, weil er einen Schwanz hat? Gibt es nicht auch andere Tiere, die einen Schwanz haben und deshalb keine Vögel sind? Nenne solche Tiere! Deshalb allein ist also der Drache kein Vogel. Vielleicht könnt ihr mir andere Dinge nennen, die Drache und Vogel zusammen haben. — Der Vogel hat Ohren und der Drache auch. Wie nennt man die Ohren des Drachen? — Was kann aber der Drache mit seinen Ohren nicht tun! Weiter! — Der Vogel hat Flügel und der Drache auch.

es gibt allerdings Drachen, die Flügel haben. Wie sind aber die Drachenflügel im Vergleich zu den Vogelflügeln, wenn du an ihre Beweglichkeit denkst? — Das will also alles nicht so recht passen, wenn wir sagen: Der Drache ist ein Vogel. Darum denken wir nun an as, was beide tun können. Vielleicht findet sich da eher etwas Passendes.

Der Drache kann wie der Vogel fliegen. Worin bewegt er sich i? Warum kannst du das nicht? Was braucht man dazu? Aber er Drache hat ja keine Flügel? Seine Flügel sind der Wind. Wann nn darum der Drache nicht fliegen? Wie muß man eigentlich sagen, as macht der Wind mit dem Drachen, wenn er fliegt? Er trägt n in die Lüfte. Aber er kann fliegen, er ist also ein Vogel. Wie acht's aber der Vogel, wenn er fliegt? (Flügel ausbreiten, Rabe: Er breitete seine Flügel aus und flog dahin weit übers Haus", auf nd niederbewegen, mach's mit deinen Armen vor!). Das bringt der ogel allein fertig. Manchem Vogel freilich wird das Fliegen schwer. Belchem? Weißt du, warum bei ihm das Fliegen so schwierig ist? – Jetzt soll der Drache als Vogel fliegen, sich also in die Luft begen. Was gibt's doch dabei alles zu tun? Ein Knabe faßt den Drachen am unteren Ende an. Er läuft schnell mit ihm ein Stück orwärts dorthin, wohinzu der Wind geht. Nun wirft er den Drachen n die Höh'. Ein anderer Knabe hält unterdessen die Drachenschnur in er Hand. Er wickelt sie immer mehr vom Holze ab. Wenn der erste Knabe den Drachen in die Höh' geworfen hat, spannt er die Schnur straff. Er wickelt dann immer mehr von der Schnur ab. Der Drache fliegt nun. Es ist also wirklich ein Vogel. Was braucht er aber nicht dazu? Freilich, wann nur kann er fliegen und ein Vogel sein? Wie ist's aber beim wirklichen Vogel? — Ihm wird das Fliegen schwer, wenn der Wind zu sehr pfeift. — Wo fliegen Drache und Vogel? Der Drache darf nur im Freien (Wiese, Feld) umherfliegen. Wohin müssen deshalb die Knaben mit ihm gehen? Warum ist das im Sommer nicht möglich? Wann kann also der Drache nur ein Vogel sein? Warum kann der Drachenvogel nicht so weit fliegen als er will? Warum darfst du den Drachen nicht in der Pestalozzistraße fliegen lassen? Was könnte da mit dem Drachenvogel geschehen? Warum könnte das für den Vater recht unangenehm werden? — Wo aber fliegt der Vogel umher? Wohin setzt er sich dabei manchmal? Können für ihn beim Fliegen die Telephondrähte auch gefährlich werden? Gibt es für ihn auch eine bestimmte Jahreszeit, in der er sich in der Luft auf- und abbewegen darf? Kommt es auch vor, daß der wirkliche Vogel nicht fliegen kann? (Wenn ihn der Kettenhund in den Flügel gebissen hat: Geschichte: Hühnchen wird krank.) — Kennst du auch ein Ding, das Flügel hat und doch nicht fliegen kann? (die Windmühle, die Tür).

Nun kommen wir zu dem anderen Satze, den ich euch sagte: **Der Vogel ist ein Drache.** Da müssen wir erst wieder zum

Drachen gehen und sehen, was er alles kann. Vielleicht kann das der Vogel dann auch. — Ihr habt den Drachen losgelassen. Der Wind bläst ihn an. Die Schnur wird immer länger. Der Drache bleibt nun nicht mehr an seinem Orte. Er bewegt sich nach oben. Er macht's, wie du es machst, wenn du aus dem Parterre des Hauses in das erste Stock kommen willst; was tust du da? Ich steige. Sag es vom Drachen. Wohinzu bewegt er sich da? Immer höher und immer höher. Auf einmal hört das Steigen auf. Warum? Wie sagst du nun vom Drachen, wenn er nicht weiter nach oben gehen kann? Er steht. Wo bleibt er da? Du tust dasselbe jetzt. Von welcher Stelle kommst du da nicht fort? Hast du auch vorher dasselbe gemacht, wie der Drache? Du bist jetzt im Schulsaale. Wo warst du vorher? Was hast du auch tun müssen, um hierher zu kommen. Warum warst du also auch ein Drache? Ich bin gestiegen und stehe nun. Doch zurück zum Drachen! Er steht hoch oben in der Luft. Wie ein schwarzer Punkt sieht er nur noch aus. Auf einmal geschieht mit ihm etwas anderes. Er kann ja nicht immer dort oben stehen bleiben. Manchmal will's der Wind nicht. Er wanderte erst in der Welt herum und blies alles an. Vom vielen Blasen ist er müde geworden. Er legt sich unten auf die Erde hin und ruht aus. Da kann auch der Drache nicht mehr oben stehen bleiben. Der ist weg, der ihn trug. Was geschieht mit dem Drachen deshalb? Er fällt. Wohinzu bewegte er sich da? (oben nach unten). Wohinzu ging es aber beim Steigen? — Wer kann also schuld sein, wenn der Drache fällt? Manchmal fällt aber der Drache auch, weil es die Knaben so haben wollen. Sie müssen nach Hause (sie haben noch Schülarbeiten zu machen, einen Weg zu gehen, es wird ihnen vielleicht zu kalt usw.). Wie machen sie es da, damit der Drache fällt? Da müssen sie Gewalt anwenden. Der Drache wollte lieber noch da oben stehen bleiben. Warum hat es ihm wohl hoch oben so gut gefallen? (Ausführen lassen nach dem Gedichte: Ach, wer das doch könnte! v. Blüthgen; Lesebuch der 7. Klasse: S. 87). Aber es hilft nichts, er muß herunter; er muß fallen. Was kann also der Drache tun? Er steigt, steht und fällt. Der Vogel ist ein Drache, sagten wir. Was muß er also auch tun können? — Er steigt. Womit macht er das? Mit den Füßen den Berg, den Stamm, die Stufen hinauf, — manchmal benutzt er dazu beide Füße; dann sagt man: er hüpft; manchmal gehts dabei recht steil hinauf; da muß er sich mit seinen Krallen fest halten, auch manchmal den Schnabel dazu nehmen. Dann klettert er. Aber immer geht's von unten nach oben, wenn er steigt. Manchmal steigt der Vogel auch beim Fliegen, wie der Drache in der Luft, von unten nach oben. Ohne Füße und Flügel, wie der Drache, kann er es freilich nicht. Aber er steigt, und darum ist der Vogel ein Drache.

Gibt es auch andere Dinge, die ohne Füße und Flügel steigen

nnen? Das Waſſer in der Pleiße, wenn im Frühling der Schnee milzt, oder wenn es tagelang geregnet hat, der Rauch aus der ſe, die weiße Flüſſigkeit in dem Ding an der Wand, das uns ſagt, e warm es bei uns iſt, die Tinte in einem zuſammengedrehten tückchen Löſchpapier, wenn wir es in den Klex tauchen, den wir macht haben; der Kaffee im Stückchen Zucker oder in der Semmel, nn wir beides mit dem unteren Ende in die gefüllte Taſſe halten; s Waſſer im Topfe, wenn es im heißen Ofen ſteht und vor Hitze cht mehr weiß, wohin es nun noch gehen ſoll; die Milch, die die utter aufs Feuer geſetzt hat, und ſich nun aufbläht, als hätte ſie re Backen mit Wind ausgefüllt. Wie ſchlimm bekommt ihr aber s Steigen; denn wenn ſie über den Topf hinausſpringt, fällt ſie f die heiße Ofenplatte, und die Mutter zankt noch dazu über den len Geruch, der dabei entſteht; — der Pfannkuchen, wenn ihn die chin in die Pfanne in die Butter bringt; — das Waſſer, das von r Straße herauf in den Waſſerleitungshahn der Küche kommt und rausfließt; das Gas, das auch aus dem Rohre auf der Straße bis uns herauf in den Kronleuchter ſteigt; das Waſſer, das wir in n Unterſetzer des Blumenaſches gießen und das ſpäter oben dem lättchen und der Blume am Stocke den Durſt ſtillt; der Luftballon, r ſich von der Erde in die Luft empor bewegt. Alles ſteigt, wie rache und Vogel. Alles bewegt ſich von unten nach oben und zwar ne Füße nnd Flügel.

Aber der Vogel iſt auch ein Drache, weil er nach dem Steigen s macht, was der Drache tat: er ſteht. Er braucht aber gewöhnh ſeine Füße dazu. Auf welchen Bildern haſt du Vögel ſtehen gen? Müſſen es immer alle beide Füße ſein, auf denen er ſteht? Storch, Gans.) Der Vogel kann aber auch ohne Beine (wie der rache) in der Luft ſtehen. Er bleibt dann oben immer an demlben Orte. So machte es der Rabe, als er von der Bauerfrau bſchied nahm und rief: „Hab Dank!“, ſo macht's der Habicht, wenn hoch aus der Luft herunter ſchaut, wo ein Küchlein für ihn zu ben iſt. Die Leute ſagen dafür manchmal noch anders, wenn ein ogel ſo ruhig hoch oben in der Luft ſteht und ſich kaum bewegt: ſchwebt.

Auch wir ſtehen, zumeiſt auf den Füßen, aber in der Luft können ir es nicht. Wir müßten uns gerade in einem Luftballon befinden. anche Knaben können auch auf den Händen ſtehen. Gibt es auch inge, die ohne Füße und Hände (wie der Drache) ſtehen können? die Uhr ſteht“, — was bleibt dann immer an demſelben Orte? Das aſſer im Teiche ſteht (wie iſt's aber beim Fluſſe?); der Wagen ſteht f Rädern, die Wolken ſtehen am Himmel, die Maſchine ſteht, das erz ſteht ſtill).

Alſo: der Vogel iſt ein Drache, denn er ſteigt und ſteht. d nun noch das Dritte vom Drachen: er fällt (ſich von oben

nach unten bewegen, langsam oder schnell). Die Leute sagen auch manchmal noch anders: er *sinkt* (nicht *singt* — womit geschieht das?). Kann das der Vogel auch? Muß er warten, bis ihn jemand herunterzieht? Oder fällt er nur, wenn es Kinder oder große Leute wünschen? Er fällt, wenn es ihm paßt. Er tut es *freiwillig*. Er fällt, wenn er wieder in sein Nest zurück will. Er bewegt sich auch manchmal von oben nach unten, ohne daß er's wollte, wenn er das Übergewicht bekommt und vom Zweig oder Hölzchen herabfällt, wenn das Hölzchen im Bauer herausgeht, wenn er in der Nacht auf dem Zweige schläft, recht schön träumt und dabei sich nicht fest hält. So wäre es der Taube (in der Geschichte: Biene und Taube) gegangen, wenn der Jäger nicht fehl geschossen hätte. Dir würde freilich das Herunterfallen viel mehr schaden als ihm. Sobald er anzufallen fängt, bewegt er auch seine Flügel und kommt so unten an, ohne sich etwas zu zerbrechen. So fällt der Vogel in der Luft. Kann er sich auch im Wasser von oben nach unten bewegen, also fallen? Wenn die Gans im Wasser schwimmt. Warum geht sie da nicht ganz im Wasser unter? Sie macht sich recht breit. Doch würde sie trotzdem noch ganz ins Wasser fallen. Was muß sie dabei fleißig mit den Füßen tun? Wie machen es die Menschen, wenn sie ins Wasser fallen und nicht ganz darin versinken wollen? Können auch andere Dinge wie Drache und Vogel fallen oder sinken? (das Wasser in der Pleiße fällt, wenn es aufhört zu regnen, Sonne und Mond fallen oder sinken am Himmel hinunter (wann steigen sie am Himmel herauf?), Schnee und Regen fallen aus den Wolken zur Erde herab, die Blätter vom Baum, der Vorhang im Theater fällt usw.) Warum bewegen sich viele Dinge in der Luft von oben nach unten? — Warum können sie dann nicht wieder von selbst steigen? Hast du schon gehört, daß jemand einmal *hinaufgefallen* ist?

Auch ihr habt es heute gemacht, wie Drache und Vogel, als ihr zur Prüfung in den Schulsaal kamet: ihr seid die Treppe herauf *gestiegen*, jetzt *steht* alle! Und nun seht euch vor, daß ihr beim Hinuntergehen nicht etwa *fallt*.

Eingegangene Schriften.

28. **Ellinger und Butler, Lehrbuch der englischen Sprache.** Ausgabe A, für Realschulen, Gymnasien und verwandte höhere Anstalten. I. Teil. Elementarbuch mit 10 Abbildungen und einer Münztafel. Wien 1906, F. Tempsky. Geb. 2 Kr. 25 H.

Wieder ein neues Lehrbuch. Ist es etwas Neues? Nein! Und doch wird es sich viele Freunde erwerben wegen seiner Einfachheit und wegen des klaren Aufbaues seines grammatischen Stoffes. Leider ist die Aussprache in Lautschrift mitgegeben — nach Vietor. Der Schüler hat also das zweifelhafte Vergnügen, sich

Orthographien von jedem Worte einzuprägen, damit der Anfang den Schülern zu leicht gemacht wird. Wieviel einfacher verfährt Edward Collins in Wien, die Walker mit Ziffern die Vokale und Konsonanten bezeichnet und die feinen Unterscheidungen der Aussprache ganz einfach durch gewisse Zeichen ergänzt. So bringen Ellinger und Butler für diejenigen Lehrer, die von Lautschrift ausgehen wollen, die ersten 10 Lektionen in Lautschrift. Der Sprachstoff ist in den ersten 10 Lektionen Gegenstände aus der Umgebung des Schülers: Klassenzimmer, Schule, Leben in der Schule, Zeiteinteilung, Stundenangabe usw. Leben außerhalb der Schule behandeln Lektionen 11 und 12. Die folgenden Lektionen besprechen den menschlichen Körper, die Krankheiten, die 5 Sinne, die Kleidung, die Natur und das Leben in Stadt und Land während der 4 Jahreszeiten (englische Bilder), die Nahrung und die Mahlzeiten und endlich das englische Haus mit seinen Räumen und Möbeln. Dazwischen sind Gedichte, Anekdoten und Erzählungen eingestreut, um auch dem Gemüt der Schüler etwas zu bieten.

Zur Unterstützung der häuslichen Arbeiten dient eine Erklärung des in der Stunde durchgenommenen Stoffes. Von den ersten 12 Lektionen werden darin die Wörter und Redensarten übersetzt, von der 13. Lektion an werden nur Neue und schwierigere, vom Deutschen abweichende sprachliche Erscheinungen erklärt, die Wörter aber selbst hat von nun an der Schüler in dem beigegebenen alphabetischen Wörterbuch aufzusuchen.

Vortrefflich eignen sich die Lesestücke zu Sprechübungen. Zu diesem Zwecke enthält der Grundtext jedes Abschnittes „Questions and Answers" in Lektion 2. Später bleiben die „Answers" weg und statt der Antwort ist nur ein Stichwort in Klammern gesetzt, welches dann vom Schüler unter Anleitung des Lehrers zu einem ganzen Satze zu erweitern ist. Damit der Schüler die engen Befehle und Weisungen versteht und auch die eigenen Meldungen engl. vorbringen kann, findet man auf Seite 58 und 59 die gebräuchlichsten Redensarten.

Für den in jeder Lektion durchzunehmenden grammatischen Lehrstoff werden entsprechenden Paragraphen der systematischen Grammatik angegeben.

Die Exercises dienen dazu, den zu jeder Lektion gehörigen Lehrstoff durchzuarbeiten.

Auch die Elemente der Syntax (Wortstellung, Zeitenfolge in der indirekten Rede usw.) sind dabei berücksichtigt. Später werden unter Exercises auch Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten (Umformungen, Zusammenfassungen usw.) gegeben. Ebenso ist für Übersetzungen aus dem Deutschen gesorgt in Stücken, die inhaltlich eng an die englischen Texte anschließen.

Man sieht, das dies Werkchen mit tiefer Sachkenntnis und sorgfältiger Umsicht geschaffen ist. Eug. Brückner.

H. Scherer, Schulrat, **Die Pädagogik als Wissenschaft von Pestalozzi bis zur Gegenwart** in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben dargestellt. 1. Abteilung. Die Entwicklung des Kultur- und Geisteslebens. XX u. 416 S. Leipzig 1907, Friedrich Brandstetter. 6,40 *M.*, gebunden 7 *M.*

Das Buch Heinrich Scherers, dessen 1. Abteilung uns zur Besprechung vorliegt, ist ein selbständiges Ganzes, will aber zugleich als 2. Band eines weit angelegten Werkes angesehen sein, das den Titel führt: „Die Pädagogik in ihrer Entwicklung im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben und ihrem Einfluß auf die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens mit besonderer Berücksichtigung der Volksschulpädagogik und des Volksschulwesens". Der 1., allenfalls selbständige Band behandelt die Pädagogik vor Pestalozzi; der 3. wird uns mit der „Pädagogik der Kunst von Pestalozzi bis zur Gegenwart bekannt machen, und ein 4. Band soll die „Pädagogik der Gegenwart"

darstellen. Die 2. Abteilung des 2. Bandes wird sich mit der „Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik" beschäftigen, und in der 3. Abteilung gedenkt der Verfasser, „die wichtigsten Darstellungen der empirischen Pädagogik" vorzuführen. In der Einleitung zur 1. Abteilung des 2. Bandes stellt der Verfasser die Verbindung zwischen dem 1. und 2. Bande seines Werkes her. (S. 1—29).

Von besonderem Interesse ist natürlich die Frage: Welche Grundsätze leiten H. Scherer bei der Abfassung seines großen Werkes? Er will die Pädagogik historisch-genetisch darstellen. Aber er gedenkt, die Geschichtskonstruktionen nach Hegelscher Art, wie sie sich vielfach in der ersten wirklich histor.-genet. Darbietung der Pädagogik[1]) vorfinden, zu vermeiden. Er will die Gesch. d. Pädag. als Wissenschaft und Kunst im Zusammenhange mit dem Kultur- und Geistesleben darstellen; er betrachtet sie als ein Stück Kulturgeschichte. Die Entwicklung der Pädagogik erscheint ihm nicht als das Werk einzelner, sondern als Spiegel der Zeitströmungen und als Ausschnitt aus der allgemeinen Menschheitsentwicklung. Die Aufgabe der Geschichte der Pädagogik kann wohl kaum tiefer erfaßt und besser dargelegt werden, als das durch Scherer geschieht (S. V—X). Da die neue Zeit trotz vielfacher Belebung des Entwicklungsgedankens kein Werk erzeugt hat, „das die Geschichte der Pädagogik als eine Entwicklungsgeschichte des pädagogischen Gedankens und der pädagogischen Tat erfaßt", so ist Scherers Werk, dessen 1. Band er bescheiden einen mangelhaften und verbesserungsbedürftigen Versuch einer solchen Darstellung der Pädagogik nennt, geradezu eine Notwendigkeit, und der Verfasser erwirbt sich damit ein großes Verdienst um die Pädagogik. Man darf es schließlich mit Fug und Recht als eine pädagogische Tat bezeichnen.

Die uns vorliegende 1. Abteilung des 2. Bandes läßt auf einen wahren Riesenfleiß des Verfassers schließen. Hat er doch, um den Stoff für seine Darstellung zu gewinnen, eine große Anzahl Quellenschriften und Quellenbearbeitungen durchgearbeitet und eine größere Anzahl umfangreicher Werke zu Rate gezogen. Er führt im Literaturverzeichnis insgesamt 210 an. Er hatte eine große Stoffülle zu bewältigen, und das ist ihm gelungen. Wir meinen mit ihm, daß er der Kunst viel, aber nicht zuviel Raum gewidmet hat. Ja mancher wird sogar der Ansicht sein, daß über die bildenden Künste etwas mehr gesagt werden müßte.

Was nun die Darstellung der Entwicklung des deutschen Kultur- und Geistes lebens anbelangt, so ist zu bemerken, daß diese eine übersichtliche und klare ist. Wenn sie auch eine gedrängte sein muß, so fehlt doch nichts Wesentliches; auch genommen sei die Psychopathologie, die mit einer Viertelseite abgefunden worden ist. Die Wandlungen der Anschauungen in Wissenschaft und Kunst werden uns in großen, sicheren Zügen vorgeführt. Bei hervorragenden Gelehrten und Künstlern findet ein längeres Verweilen statt. Auf die geschickte, durchsichtige Interpretation ihrer Anschauungen läßt der Verfasser eine scharfe, aber maßvolle Kritik folgen, die sich an einigen Stellen vielleicht etwas kürzer fassen ließe. So wiederholen sich auf Seite 307 Silbe für Silbe 5 Zeilen, die sich schon auf Seite 299 finden: „Die Herbartianer haben an dem Prinzip des Meisters usw." Und das gilt auf Seite 308 von einer reichlichen halben Seite, die auch schon weiter vorn steht (S. 301): „Solche Bestrebungen — an den letzteren an."

Den Schluß des Buches bilden eine gute Erklärung und Verdeutschung der im Texte vorkommenden Fremdwörter und philosophischen Ausdrücke und das Literaturverzeichnis. Ein Namen- und Sachregister halten wir trotz des ausführlichen Inhaltsverzeichnisses, welches dem Buche voransteht, nicht für überflüssig.

Bezüglich einiger Punkte, in welchen sich unsere Ansicht mit der des hern Verfassers nicht deckt, werden wir uns brieflich an denselben wenden.

---

[1]) K. Schmidt, Gesch. d. Päd. 1860. 1862.

Der Preis des Buches ist im Hinblick auf seinen reichen Inhalt und seine
ügliche äußere Ausstattung als ein mäßiger zu bezeichnen. Eine besondere
fehlung brauchen wir ihm nicht mit auf den Weg zu geben. Es empfiehlt
selbst hinreichend, und das bleibt ja immer die beste Empfehlung.

Dr. Götz.

Hadorn, Die Apostelgeschichte und ihr geschichtlicher Wert. (Bibl. Zeit- und Streitfragen.) 30 S. Großlichterfelde 1906, E. Runge. 0,40 *M.*

Wir hören vom Verfasser der Apostelgeschichte, von ihren Quellen, von
k und Standpunkt und endlich von der Chronologie. Hierbei gelingt es
orn, eine ganze Reihe von Daten geschichtlicher Ereignisse festzusetzen, Daten
ch, über die man wohl allgemein im klaren ist. Er schließt: „Die Apostel-
ichte darf sich, selbst was geschichtliche Zuverlässigkeit in Einzelheiten betrifft,
ist neben andern Werken des Altertums, selbst neben Josephus, sehen lassen,
abgesehen von dem Werte, den sie immer für den Glauben des Christen
n wird."

Kirsch.

Prof. Dr. Otto Schmeil, Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers, sowie für alle Freunde der Natur. Von biologischen Gesichtspunkten aus bearbeitet. Mit 40 farbigen und 8 schwarzen Tafeln, sowie mit zahlreichen Textbildern. 15. Auflage. 498 S. Leipzig 1906, E. Nägele. Geb. 4,80 *M.*

Als mein Freund Auerswald in Verbindung mit Roßmäßler vor etwa
n halben Jahrhundert seine „Botanischen Unterhaltungen" herausgab, bildeten
pflanzenkundlichen Unterrichte die dürren Definitionen der Begriffe nur zu
die graue Pforte, durch die der nach „Brot" verlangende Schüler zur „le-
würdigen Wissenschaft" eindringen sollte. Es war dankbar zu begrüßen,
das genannte Buch in behaglicher Breite die Gestaltungsgesetze der Pflanzen-
r an einzelnen Beispielen zu enthüllen suchte. Nach dem damaligen Stande
Wissenschaft konnten die physiologischen Betrachtungen nur dürftig sein. Noch
eiliger stand es um die biologische Betrachtungsweise. In der Gegenwart
man in bezug auf diese zuweilen des Guten zuviel getan und über Lebens-
einungen geschwätzt, die noch sehr der wissenschaftlichen Erklärung harren.
Kärrner wollten oft mehr Gold in die Schule tragen als die Könige ge-
en hatten. Werner von Marilauns „Pflanzenleben" hatte sie begeistert, und
diesem Begeisterungsrausch glaubten sie selber Forscher geworden zu sein.
s sie heute erforscht, das wurde morgen gelehrt. Auf den verdienstvollen
n wurde geringschätzig hinabgeblickt, bei der Vernachlässigung der Syste-
k und der Gestaltenlehre schüttete man das Kind mit dem Bade aus. Zu
en Methodikern gehört Schmeil nicht, wie das oben angezeigte Buch von
ung bis zu Ende dartut. Was am Alten gut und fruchtbringend war, hat
behalten. Nicht hat er die systematische Anordnung versäumt; aber er hat
n geschickter Weise aus dem Bau der Pflanzen abgeleitet. Mit Recht hat er
Morphologie ihren Platz im Unterrichte gesichert; aber er hat sie in Ver-
ung gesetzt mit der biologischen Betrachtung, die sich wiederum in jenen
gen hält, wie sie nur ein Fachmann zu bestimmen vermag, der zugleich
rzog ist. Die Stoffauswahl entspricht auch hinsichtlich des Umfangs ganz
Zwecke, den der Titel angibt. So instruktiv die dem Text einverleibten
bungen sind, so entzückend sind die bunten Tafeln, die nicht Pflanzenleiber
sondern Pflanzenleben und -leiden, Nehmen und Geben zwischen Tieren
Pflanzen zur Anschauung bringen. Diese Bilder sind Meisterstücke des
chener Kunstmalers Heubach.

Wer von diesem Buche sich anregen läßt zu einem das selbständige Denken fördernden Unterrichte, der kann seine Schüler wohl dahin bringen, in der Botanik wirklich die Scientia amabilis zu sehen. R. S.

32. **Else und Otto Zurhellen, Wie erzählen wir den Kindern die biblischen Geschichten?** Eltern und Lehrern zur Hilfe. 358 S. Tübingen 1906, J. C. B. Mohr. 3,60 *M.*

Fröhlich fabulierend führen die beiden Verfasser, der Pfarrer von Seelisch und seine Gattin, den Leser auf einen neuen, schönen Weg des Biblischen-Geschichts-Unterrichts. Wie umweht uns Märchenduft in den köstlichen Christkindgeschichten und wie im ganzen Buche herzliche Freude! Wo so das Religiöse geboten wird, da muß es seine Wirkung üben, da müssen die Augen leuchten und auch dem Schwächsten muß die Religionsstunde eine Stunde der Freude sein.

Und es ist richtig: Im Religionsunterrichte haben wir's nicht mit dem bloßen Worte zu tun, und wäre es ein zehnmal heiliges, — sondern mit dem religiösen Gefühl. Und Gefühl anzuregen, das verstehen die beiden Verfasser oft bestrickend schön.

Aber wir wollen auch die Mängel nicht verschweigen. So fehlt der zu Grunde zu legende moderne Lehrplan. Dieselbe Geschichte darf doch nur einmal in dieser Weise vorgetragen werden, wenn sie ihren keuschen Reiz behalten soll. Damit hängt der Mangel an Kritik bei der Auswahl der Geschichten zusammen. Sogar Haggai wird dem Schüler zugemutet. Auch, scheint es, entfernt sich die erzählende Erläuterung manchmal zuweit vom Kerne der Geschichte, als würde im Erdichten von Situationen, im Erfinden von Personen zuviel getan, als träte der notwendige Respekt des Schülers vorm Bibelwort zu sehr zurück.

Ein stolzer Gedanke durchzieht das Buch: So schön ist Lehrerarbeit! Aber auch: So schwer! Der Lehrer sei Poet! —

Und für diese Anerkennung sei den beiden Verfassern besonders gedankt.

Kirsch.

33. **Ellinger und Butler, Lehrbuch der englischen Sprache.** Ausgabe A, für Realschulen, Gymnasien und verwandte höhere Lehranstalten. II. Teil. An English Reader with explanatory notes, several appendices, a pronouncing glossary of proper-names, a map of Great Britain and Ireland, and a plan of London, with 51 illustrations and 4 maps. Wien 1906, F. Tempsky. Geb. 4 Kr. 50 H.

Der II. Teil dieses Lehrbuchs, an English Reader ist in bezug auf den Lesestoff eine direkte Fortsetzung des Elementarbuches. Es bietet Lesestücke, die geeignet sind, den Geist zu bilden, das Gemüt zu veredeln und die Kenntnis der Geschichte, Geographie und der kulturellen Einrichtungen Englands zu vermitteln. Zur Anschauung dienen dabei Karten von England, Schottland und Irland, ein Plan von London und zahlreiche andere Bilder. Unter dem Abschnitt H. finden wir einfach geschriebene Lebensbilder von: Shakespeare, Milton, Pope, Addison, Goldsmith, Burns, Wordsworth, Scott, Byron, Tennyson, Macauley, Thackeray und Dickens. Als Ergänzung dazu folgt: eine table of English Literature, ein Verzeichnis, das die bedeutendsten Dichter und ihre Zeitalter enthält. Außerdem sind als Anhang zugefügt: Notes on English Versification — Pronouncing Glossary of Proper Names — the Sovereigns of England since the Norman Conquest.

Die Explanatory Notes sind in englischer Sprache verfaßt und sind sowohl sachlicher Natur als auch Übersetzungsvorschläge für schwierigere und seltenere Ausdrücke.

Um zu zeigen, wie im Anschluß an den Lesestoff schriftliche Aufgaben ge-
n werden können, haben die Verfasser den ersten 10 Lesestücken Composition
rcises folgen lassen.

Ich wünsche den beiden tüchtigen Verfassern eine recht große Verbreitung
s schönen Werkes. Eug. Brückner.

Georg Winkler, Biblische Geschichten für die Unterstufe der Volks-
schule (2. bis 4. Schuljahr) in entwickelnd-darstellender Form.
XII. und 241 S. Leipzig 1906, E. Wunderlich. 2,40 *M.*

Der Verfasser kennzeichnet sein Werk selbst: 1. Es bedient sich zur Ver-
elung des Anschauungsgehaltes der biblischen Geschichten des entwickelnd-
ellenden Verfahrens (cf. Dörpfeld, Staude, Lehmensick). 2. Es wendet
Stufe des Denkens ganz besondere Aufmerksamkeit zu (cf. Zange). 8. Es
bei der Verwendung der Frage im Sinne Dr. Seyferts-Annaberg durchweg
sychologischen Seite vor der logischen den Vorzug. 48 ausgeführte Lektionen
Geschichten des Alten und 24 des Neuen Testaments) zeigen, wie man bib-
Geschichten auf der Unterstufe behandeln „kann". Die Beurteilung wird
n abhängen, welche Stellung man zum entwickelnd-darstellenden Unterrichte
mmt. Ihn kritisch zu beleuchten ist hier nicht der Ort. Seine Freunde werden
Werk zwar nicht als originelle, jedoch in ihn leicht einführende Neuerschei-
g begrüßen und seine Gegner dennoch nicht bekehrt werden können. Mit-
r fehlen wichtige ethische Momente, und eine öfters noch breitere Vertiefung
e viel intensivere Erarbeitung und Verarbeitung des religiösen Memorier-
s (wie es z. B. bei Baunack in meisterhafter Weise geschieht) wären sehr
wünschen. Trotz dieser Einwände verdient aber des Verfassers fleißige und
warmem Herzen geschriebene Arbeit entschieden beachtet zu werden; sie als
nigen Führer bei der Präparation zu verwenden ist freilich nicht ratsam;
persönliche Gestaltung und die individuelle Behandlung der einzelnen Ge-
ten müssen immer oberstes Ziel bleiben. R. H.

Prof. Dr. Otto Schmeil, Lehrbuch der Zoologie für höhere
Lehranstalten und die Hand des Lehrers, sowie für alle Freunde
der Natur. Unter besonderer Berücksichtigung biologischer Ver-
hältnisse bearbeitet. Mit 20 mehrfarbigen und 2 einfarbigen
Tafeln, sowie mit zahlreichen Textbildern nach Originalzeich-
nungen. 18. Auflage. 524 S. Leipzig 1906, E. Nägele.
Geb. 4,50 *M.*

Kein naturwissenschaftliches Schullehrbuch verdient so sehr, gerade im „Prak-
en Schulmann" besprochen zu werden als das vorliegende, das in acht Jahren
t weniger als 18 Auflagen erlebt hat. Es ist durch und durch praktisch an-
gt. Ohne die Systematik zu vernachlässigen, wird die biologische Belehrung
en Vordergrund gerückt und zwischen systematischer und morphologisch-phy-
gischer Betrachtungsweise eine glückliche Verbindung hergestellt. Es ist dem
asser vortrefflich gelungen, den Bau des Tieres aus seinem Leben, die bio-
chen Verhältnisse aus seiner Umgebung verstehen zu lehren. Wer von uns
n vor etwa vier Jahrzehnten, angeregt durch Artikel im „Ausland" und
ren Zeitschriften, sich gemüht hat, seinen Schülern die Beziehungen zwischen
Organ und seinen Verrichtungen, zwischen Wohnort und Lebensweise eines
ögels aufzudecken, der könnte heute die jungen Berufsgenossen beneiden,
n sie durch einen so vortrefflichen Methodiker wie Schmeil Belehrung
angen, wie man seine Schüler zu sorgsamem Beobachten und genauem
eßen anregen und erziehen kann. Wie gedankenlos oder oberflächlich ging
her vorüber an Fragen wie z. B. die: Wie ist es möglich, daß der Vogel
ermüdet, wenn er sitzt? oder an Fragen nach der Bedeutung der Schwimm-

blase, nach der Einrichtung der Musikinstrumente unserer Gerabst
In diesem Buche findet er über alle solche Dinge reichlich Belehrung
geschieht in ebenso geistvoller und anziehender Weise als mit praktische
Wir wollen nur auf die leicht ausführbaren Versuche und Beobacht
weisen, die der Verfasser darbietet, um z. B. den Nutzen der Pneum
Vogelknochen zu erläutern. Es sei noch erinnert an die eingestreu
aus der Physik, wie z. B. beim Tintenfisch über die Wirkung des
der Saugnäpfe u. dergl. Wieviel höher stehen sie als jene gebruch
durch die manche „Methodiker" eine ihnen unbequeme Erklärung zu
scheinen! Solch ein Unterricht muß bildenden und erziehlichen Wert
all den angedeuteten Bestrebungen hält der Verfasser doch weise Ma
liert sich nicht in Phantastereien, wie es neuerdings hie und da ge
und er tischt nicht Hypothesen auf, die der sicheren wissenschaftliche
dung noch entbehren. Wie er sich neben beständiger Selbstarbeit d
kung tüchtiger Künstler versicherte, um höchst wertvolle Bilder zu er
ebenso das Verständnis für gewisse Naturerscheinungen als das
Empfinden fördern helfen, so hat er sich auch zur Herstellung eine
einwandfreien Textes an namhafte Fachleute gewandt.

Der Beifall, den das Schmeilsche Werk bisher gefunden hat, üb
einer besonderen Empfehlung dieses Lehr- und Lernmittels par excel

36. **Paul Pohle, Von der Heimatkunde zur Erdkunde.** trag zur speziellen Methodik des erdkundlichen Unterrich 6 Skizzen und 2 Bildern im Text sowie 28 Skizzen i lers Schulhandkarte des Vogtlandes im Anhange. E. Wunderlich. 2 *M.*

Das Werk, eine Fortsetzung der früher erschienenen „Heimat
Plauen im Vogtlande" von demselben Verfasser, stellt mit großem E
nach seinen Schwierigkeiten oft unterschätzten Weg von der Heimatkunde
lands- und Erdkunde dar. Im ersten theoretisch-methodischen Teile wird
auf richtige Raumvorstellungen gedrungen, die durch eine deutliche B
lichung der Begriffe Kilometer, Weg- und Eisenbahnstunde sowie Qu
meter und Quadratmeile zu erzielen sind. Eisenbahnfahrten haben da
den Anfang der Besprechungen zu bilden. Genaue Orientierung, Be
geschlossener Landschaften mit strengster Beachtung des Grundsatzes vo
zum Entfernten und ihre schließliche Verbindung zu einem Ganzen, G
plastischer Bilder zur Bekämpfung der Papiergeographie und Belebung
Karte, das fleißige Benützen der Hand- neben der Wandkarte sowie das
einzelner Kartenskizzen als Übergang von den Elementen des Karten
nisses zum Kartenlesen sind weitere wertvolle Forderungen. Auch die
für Anschauungsmittel verdienen beachtet zu werden. — Der zweite prak
behandelt, die Heimatkunde Plauens voraussetzend und als Prinzip ver
in 12 größeren Lektionen das Vogtland. Die zahlreichen methodische
und Feinheiten, auf die des geringen Raumes wegen hier nur verwiesen
kann, die klare Gliederung, die knappen Zusammenfassungen, die Ge
allgemeiner Gesetze, das öftere Eingehen auf Ortsnamen, die anthropogeog
Verarbeitung des Stoffes und seine Verknüpfung mit Lesestücken und
können nur unseren Beifall finden. Oftmals ist der Stoff freilich zu reichl
boten und die Fassungskraft neun- bis zehnjähriger Kinder überschätz
Auch könnten einzelne Begriffe (z. B. Wasserscheide S. 35) noch mei
werden. Bewundernswert einfach, für die Volksschule jedoch viel zu c
sind die geologischen Verhältnisse des Vogtlandes dargelegt. Die
Skizzen werden vielen Lehrern willkommen sein, manche sind nur au
stufe verwertbar. Die Skizzen 23 bis 28 sind in Hiemannscher Manie

doch das kolorierte und plastisch wirkende Bild nicht zu ersetzen. bene Gäblersche Schulhandkarte des Vogtlandes muß als eine künstographische Leistung bezeichnet werden. Das Werk des Verfassers aufs wärmste empfohlen. Man arbeite in seinem Geiste, und die wird dem gedruckten Gedichte gleichen, hinter dessen leblosen Buchn sich die frische und farbenfreudige Wirklichkeit verbirgt. R. H.

mann Haase, Zur Methodik des ersten Rechenunterichts. ufl. X u. 126 S. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1,60 *M*.

rfahrener Schulmann liefert hier einen zweifellos sehr gediegenen Methodik des ersten Rechenunterrichts. Die vorgeschlagene Methode darin liegt der Wert des Buches — nicht das Resultat eines zielerens auf gut Glück, sondern gründet sich auf exakt-wissenschaftliche n. (Herbart und Volkmann kommen besonders zu Worte.) Zuerst Verfahren erläutert. Die Grundlage des zu benützenden Apparates ekadisch gegliederte, wagerechte Reihe senkrechter Striche, mit welcher –10) die Ordnungszahlwörter zu verknüpfen sind: Eine zweite Reihe die Darstellung der eigentlichen Aufgabe gewonnen, wobei anfangs ische Holzkörper, später gemalte Dinge und graphische Zeichen und noch unter der Strichreihe wagerecht geschriebene entsprechend lange auch bloß gezeigte Linien verwendet werden. Der zweite Teil bemit der Psychologie des Zahlvorstellens (also nicht des Zahlbegriffes! chnens. Das Zahlvorstellen entwickelt der Verfasser äußerst klar als liche Bewußtsein von Messungsbewegungen, die ein Allgemeinbegriff der Reihe der Grundzahlen abstrahierten, in der genannten Strichch verkörperten Zahlenlinie ausführt. Der dritte Teil beweist besonders, s vorgeschlagene Verfahren eine praktische Anwendung dieser psychoörterungen bedeutet. Das „bewußte" Hin- und Hergehen an der Zahlenlinie muß das eigentliche Ziel des Rechenunterrichts sein. Im ften Teile folgen ausgeführte Lehrbeispiele. Der Apparat dient nur haulichung, die eigentliche Denkarbeit des Rechnens wird nicht beStoffverteilung beugt unstreitig einer frühen Abarbeitung der Kinder re Knappheit der Ausführungen, die Preisangabe der empfohlenen ichungen, eine weitere Darlegung der Tatsache, daß und warum das en nur ein bloßes Ziffervorstellen ist, eine schärfere Markierung des viel gründlichere Behandlung des Teilens (das Enthaltensein muß ilen vorausgehen, aber nicht umgekehrt!) wären einer neuen Auflage nschen. Auf die zahlreichen methodischen Feinheiten und Kritiken hrmittel und bestehender Mißstände sei hier nur verwiesen. Möge n die ihm gebührende Verbreitung finden. R. H.

Lesch, Deutsche Grammatik. Für Präparanden, Seminaristen Lehrer. 1. Teil: Wortformen-, Wortbildungs- und Satzlehre. luflage. Halle a/S. 1906, H. Schroedel. 2,70 *M*.

Werk muß entschieden in doppelter Weise beurteilt werden. Als deutsche im allgemeinen zollen wir ihm hohe Anerkennung. In vorzüglicher d strenger Wissenschaftlichkeit wird auf 270 Seiten eine wahre Stoffülle die sich in Wortformenlehre, Wortbildungslehre und Satzlehre gliedert. beiden ersten Abschnitte getrennt behandelt sind, ist freilich nicht recht Am besten gelungen erscheint uns der zweite Teil, die Wortbildungsliegt nach des Verfassers eigenen Worten allerdings ein Schatz verfür unsere Zöglinge gehoben werden muß. Die zahlreichen etymorstellungen, das sehr interessante anschaulich kulturgeschichtliche Einiele Redensarten, wie z. B. den Daumen halten, er reicht ihm das usw., die zahlreichen Beispiele als Verstöße gegen den guten Sprachne Menge von Ratschlägen in Fällen schwankender Ausdrucksweise,

die Aufführungen mancherlei Provinzialismen und sogar Bemerkungen über einen guten Stil verleihen dem Werke eine äußerst große Vielseitigkeit und machen in der Tat die Anschaffung mancher anderer Bücher entbehrlich. Die Satzlehre atmet Kernschen Geist und stellt viele Satzbilder dar. Das darin enthaltene Kapitel über die Betonung der Satzglieder (S. 227) ist besonders beachtenswert. Dem Abschnitte über die Wort- und Sinnfiguren (nur eine reichliche Druckseite!) müßte ohne Zweifel mehr Raum gegönnt werden. Eine kurze Abhandlung über das Sprachgefühl im Gegensatze zu grammatischen und sprachgeschichtlichen Kenntnissen könnte recht gut die Einleitung zu dem Buche bilden.

Doch nun zur anderen Beurteilung. Ein Pädagog hat das Werk für weitere pädagogische Kreise (für Präparanden, Seminaristen und Lehrer) geschrieben. Unwillkürlich erwartet man da auch methodische Bemerkungen, die Nutzen für unsere Volksschule haben könnten. Allein der Titel des Buches wird nicht gerechtfertigt, und somit bleibt es nur auf einen rein lexikalischen Wert beschränkt. Warum wird z. B. nicht gleich in einer kurzen Anmerkung für die Volksschule das Bilden von Dingwörtern, Eigenschaftswörtern oder Tätigkeitswörtern nach Gruppen (Dinge im Garten, in der Schulstube; Eigenschaften des Apfels, des Löwen; Tätigkeiten der Mutter, des Tischlers) empfohlen? Wie lohnend würde es sein, den Seminaristen zu zeigen, daß ein Eigenschaftswort die Farbe, den Preis, das Gewicht, das Alter, die Größe, die Gestalt, die Ausdehnung, den Geschmack oder den Charakter usw. angeben kann! Das führt uns zur Darlegung Teschs über das Wesen der einzelnen Wortarten. Es ist gewiß nicht immer ganz leicht, die Beispiele, wovon das Wesen abstrahiert werden soll, einheitlich zu gestalten; hat man denn aber, um z. B. den Begriff Verhältniswort zu klären, wirklich nötig, mit seinen Gedanken (S. 98) von der Quelle nach Frankreich zum Horcher an der Wand und dann sogar in die Straßen von Berlin zu springen? Ist das nicht geistige Zersplitterung ärgster Art? Wo bleibt da die Anwendung der so oft gepredigten Konzentrationsidee? Könnte der Seminarist nicht schon angeleitet werden, daß er hierbei durch bloße Bemerkungen die Kinder veranlaßt, auszusprechen, daß z. B. die Kreide auf dem Pulte in dem Pulte, neben dem Pulte usw. liegt? Klassische Beispielssätze sind gewiß recht schön, aber durch ein Fortschreiten von der Umgangssprache des Kindes aus werden wir wohl am besten die Sprachfertigkeit und Sprachrichtigkeit der Jugend steigern. Es ist ferner einzusehen, daß die deutsche Nomenklatur unserer Grammatik an Präzision sehr zu wünschen übrig läßt; dennoch muß versucht werden, bei ihrer begrifflichen Analyse sich zunächst ihrem Wortlaute anzuschließen. Überhaupt wäre dem Buche Teschs eine noch stärkere Betonung, Zerlegung und Klärung des Sprachinhalts zu wünschen. Der Versuch an vielen Stellen ist schon oben anerkannt worden, aber zu solchen lebensvollen Darstellungen wie bei Professor Dr. Otto Weise kommt es lange nicht. Man vergleiche z. B. Teschs Kapitel über das Geschlecht der Dingwörter (S. 4) und Weises 11. Kapitel vom Geschlecht in seinem prächtigen Werkchen: „Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen". Für die methodische Unterweisung bleibt — mag es manchem langweilig klingen — Hildebrands Werk: „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule" bis auf den heutigen Tag immer noch eine der reichsten Fundgruben. Worin liegt denn der Wert dieses Buches? Doch einzig und allein in der innigen Verschmelzung strenger Wissenschaftlichkeit mit sprachmethodischen Winken. Tesch kündigt ein besonderes Werk über die Behandlung der Rechtschreibung an. Immer wieder muß betont werden, daß der Erfolg im Deutschunterrichte von der größtmöglichen Verknüpfung der einzelnen Deutschfächer abhängt, auch im Seminarunterrichte. Der hierin liegende Vorwurf allzu starken Systematisierens muß leider auch gegen Teschs Deutsche Grammatik erhoben werden. Zum Schlusse sei noch hervorgehoben, daß es höchst wertvoll gewesen wäre, wenn der Verfasser zuletzt die grammatische Behandlung eines kleinen Lesestückes als praktische Arbeit vorgeführt hätte. Trotz der ausgesprochenen Einwände kann sein Werk mit gutem Gewissen empfohlen werden. R. H.

Der Praktische Schulmann.

für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

ıusgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

56. Band. — 5. Heft.

Die Anfänge der deutschen Kultur.

Von **Dr. Oswald Kahnt.**

jünger die Kultur eines Volkes ist, desto bodenständiger ist
) mehr sind alle äußeren Verhältnisse und alle inneren Ge-
änge bedingt durch die Macht der gegebenen Verhältnisse.
zeigt sich der Aufstieg jedes Volkes zum guten Teile darin,
darnach strebt, diese hemmenden Fesseln abzustreifen, die
u verändern, auszunützen, zu beherrschen, und der Volks-
: kommt in der Art und Weise, wie dieser Prozeß vor sich
ht deutlich zum Ausdrucke, wie auch umgekehrt der Mensch
)erum an seiner Arbeit bildet und nach bestimmten Rich-
hin gedrängt wird. Wir finden also hier zwischen den
en und dem physischen eine bedeutsame Wechselwirkung,
: Geschichtsschreibung und namentlich auch kein Geschichts-
)t außer acht lassen sollte. Besonders lehrreiches Material
Beobachtung solcher Vorgänge bietet uns auch die kulturelle
:lung des deutschen Volkes.

ihistorische Funde und historische Berichte lassen es als
:inlich erscheinen, daß der größere Teil des deutschen Landes
verhältnismäßig später Zeit durch die Germanen besetzt
Sicher gehörte ihnen um das Jahr 3000 v. Chr. nur die
Halbinsel und Mecklenburg; von diesem kleinen Streifen
en sie in der älteren Bronzezeit (1000—600 v. Chr.) das
zwischen Persante und Aller, in der jüngeren Bronzezeit
00 v. Chr.) das zwischen Aller und Leine besiedelt. Das
Deutschland war damals Eigentum der Kelten. Aus dem
ıe nun, daß letztere seit dem fünften vorchristlichen Jahr-
: in große Bewegungen gerieten, die sich bis nach Spanien,
und Kleinasien hin bemerkbar machten, kann man un-
ıft schließen, daß die Germanen von Norden her drängten.
zelne dieser Vorstöße sind uns historisch überliefert, da sie

bis in die römischen Provinzen hinein führten, so z. B. die Züge der Basterner, der Cimbern und Teutonen, die Kämpfe Arioviſts und Marbods. Im großen und ganzen waren zu Beginn unſerer Zeitrechnung Rhein und Donau als Grenzen gewonnen. Es iſt nun ſowohl für den Hiſtoriker, als auch für den Geographen von großem Intereſſe, zu verfolgen, wie ſich die Germanen den durch dieſe geſchichtlichen Bewegungen neu geſchaffenen Verhältniſſen anpaſſen, um ſie zuletzt zu meiſtern, wie ſie ſich einrichten, die Natur des Landes ihren Zwecken dienſtbar machen, wie ſie umgeſtalten und ſelbſt dadurch umgeſtaltet werden, wie ſie von den neuen Nachbarn lernen, wie Altes und Uraltes durch Neues und Neueſtes verdrängt wird, aber auch durch Jahrtauſende hindurch bis in die Gegenwart in letzten leiſen Anklängen ſich wiederfindet.

Verſuchen wir uns zunächſt eine Vorſtellung davon zu machen, wie es vor zweitauſend Jahren im deutſchen Lande ausſah. Würde jetzt unſere Heimat plötzlich von allen ihren Bewohnern verlaſſen, ſo müßte ſich faſt jeder Fußbreit mit dichtem Walde bedecken. Da nun zu Beginn unſrer Zeitrechnung von einer Bearbeitung des Bodens noch kaum die Rede ſein kann, ſo hat man ſich das Land der Germanen vorzuſtellen als einen einzigen, zuſammenhängenden Urwald. Die Römer, die aus einem milden, ſonnigen Erdſtriche nach Norden kamen, hatten vor dieſem finſteren, gefährlichen Waldesdickichte ein wahres Grauen; Tacitus ſchildert es als „ein wüſtes Land, das unter einem rauhen Himmelsſtriche liegt, kulturlos und trübe, unheimlich einem jeden, dem es nicht eben ſein Vaterland iſt.“ Weiterhin ſchreibt er: „Das ganze Land iſt bedeckt mit ſchrecklichen Wäldern und Sümpfen.“ Daß Deutſchland in der Tat von jeher viel Wälder hatte, findet ſchon ſeinen Ausdruck in der Sprache; wir beſitzen eine ganze Reihe von Wörtern, mit deren Hilfe wir ganz beſtimmte Arten von Wald bezeichnen und unterſcheiden, wie: Forſt, Hag, Hain, Buſch, Hardt uſw. Auch mit dem Reichtume an Sümpfen hat es ſeine Richtigkeit; denn wo viel Wald iſt, da ſammelt ſich das Waſſer; es wird durch eine dichte Vegetationsdecke an ſchnellem Abfluſſe gehindert, und ſo bilden ſich in den tiefer und flacher gelegenen Gegenden ausgebreitete Sümpfe und Moore, die ehemals wahrſcheinlich etwa den fünften Teil des Bodens einnahmen. Noch jetzt bedecken ſie einen Raum, der doppelt ſo groß iſt als das Königreich Sachſen.

Wegen dieſes feuchten Klimas iſt Deutſchland auch lange Zeit mit einer gewiſſen Berechtigung als ein ungeſundes Land angeſehen worden; alle Krankheiten, die in derartigen Gegenden zu Hauſe ſind, insbeſondere auch das gefürchtete Sumpffieber, traten bis in die Neuzeit hinein bei uns epidemiſch auf. Unſerem Bewußtſein gilt jetzt die Malaria nur noch als eine Tropenkrankheit;

er noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist sie bei-
elsweise in dem von ausgedehnten Sumpfwaldungen umgebenen
ipzig massenhaft vorgekommen. Was Wunder, daß in der alten
lt vor zweitausend Jahren alles Ernstes die Frage aufgeworfen
rde, ob ein solches Land überhaupt zum Aufenthaltsorte für
ilisierte Menschen geeignet sei, so wie wir noch heute bezweifeln,
; etwa unsere tropischen Kolonien jemals für die weiße Rasse
ohnbar gemacht werden können. Wenn sonach die Römer jeden
auerten, der das heitere Italien verlassen und nach dem fin-
en Germanien gehen muß, so fragen wir uns dabei nur: warum
en sie unter diesen Umständen alles daran, Deutschland zu
erjochen? Mit großer Beharrlichkeit drangen sie immer wieder
die endlosen Urwälder ein, legten Kastelle an und mühten sich
den Widerstand der Germanen zu brechen. Tausende von
nischen Soldaten erlagen dem rauhen Klima; andere Tausende
en den kriegsgeübten Fäusten der wilden Germanen zum Opfer,
) doch wird ein Feldzug nach dem anderen unternommen. Die
nische Eroberungslust erstreckte sich naturgemäß meist nur auf
nder, aus denen sich etwas holen ließ; da nun das Gebiet
schen Alpen und Nordsee in diesem Lichte betrachtet überhaupt
nig verlockend erschien, so ist es um so auffälliger, daß die ge-
iftskundigen Politiker an der Tiber so viel in ein schlechtes Unter-
)men hineinsteckten. Auch der Umstand, daß die Germanen
lsach die Angreifer waren, daß es galt, zur Sicherung blühender
ovinzen die Posten weiter vorzuschieben, genügt keineswegs zur
klärung der römischen Eroberungszüge. Was trieb also die
nischen Legionen über den Rhein hinüber, dem sicheren Tode
tgegen? Erst vor wenigen Jahren hat man auf diese Frage eine
twort gefunden, die in ganz überraschender Weise alles erklärt;
n hat eine Tatsache aufgedeckt, die so recht zeigt, wie sich in der
eltgeschichte alles wiederholt: es war hauptsächlich die Gier nach
len Metallen, von der die Römer erfaßt worden waren. Silber
es vor allem, was man suchte. In den Alpen und in Gallien
b es damals viel Silber; Cäsar hat es zentnerweise fortge-
leppt. Nun war in der römischen Welt ganz ohne triftigen
und die Idee aufgetaucht, der Silberreichtum müsse nach dem
rden hin immer mehr zunehmen; ja es ging die Sage, in dem
zugänglichen Deutschland könne man ganze Berge reinsten Silbers
ffinden. Solche Ideen eines unnatürlichen Reichtumes an edlen
tallen tauchen von Zeit zu Zeit auf und ergreifen die Menschen
: einer Hast, die ihnen alle ruhige Besonnenheit und alle milde
nschlichkeit nimmt. Wir werden vornehmlich erinnert an die
anier, die nach Entdeckung Amerikas zu blutigen Eroberungs-
gen in der Neuen Welt getrieben wurden durch eine unersätt-
: Goldgier. Wie die Römer in Deutschland nach einem silbernen

Berge, so suchten die Spanier in Südamerika nach einer Stadt, die angeblich vollständig aus Gold gebaut war. Die Römer haben übrigens damals das Silber, das im Schoße der deutschen Erde verborgen lag, nicht entdeckt, obwohl unser Vaterland in jener Zeit gerade noch sehr reich an diesem edlen Metalle war. Nur innerhalb des Grenzwalles waren einige Gruben in Betrieb, so hat man 1896 in der Nähe von Koblenz ein altes römisches Silberbergwerk wieder aufgefunden. Der große deutsche Bergbau beginnt jedoch erst zur Zeit der sächsischen und fränkischen Kaiser, und die Macht der Heinriche und Ottonen beruht zum guten Teile auf dem Besitz der äußerst ertragfähigen Silbergruben in der Gegend von Goslar. Vom 13. Jahrhunderte an tritt das Erzgebirge in den Vordergrund; daraus erklärt sich die Tatsache, daß die sächsischen Kurfürsten in der Reformationszeit eine Rolle spielen konnten, die im Verhältnisse zu dem kleinen Territorium, auf das sich ihre Macht stützte, als eine sehr bedeutende erscheint. Für das ganze Mittelalter war Deutschland das Silberland schlechthin, wie es im Altertume Spanien, in der Neuzeit Amerika war. — Aber von all diesem Reichtum hatten die alten Deutschen noch keine Ahnung; es fiel ihnen nicht im entferntesten ein, in die Erde hineinzugraben, um da etwas herauszuholen, wofür sie keine Verwendung hatten; denn von Geld und Geldeswert verstanden sie noch nichts. Unsere Münzmetalle waren ihnen keine Nutz-, sondern lediglich Schmuckmetalle, da sie sich noch auf der Stufe der Naturalwirtschaft befanden und erst im 10. Jahrhunderte die Geldwirtschaft bei ihnen langsam Eingang fand.

Es ging ihnen aber ganz wohl dabei, und wir wollen uns jetzt vergegenwärtigen, wie sie eigentlich lebten. Zunächst einiges über ihre Wohnung. Zum Wohnen war in Deutschland überhaupt wenig Platz vorhanden; nur in den Lichtungen, die naturgemäß jeder größere Wald haben muß, konnten die Siedelungen angelegt werden. Reichte der Platz nicht mehr aus, so mußte man daran denken, die Lichtungen zu vergrößern, also Bäume zu fällen, und das ist für ein Naturvolk ein hartes Stück Arbeit. Es fehlen ihm dazu die wirksamen Werkzeuge, es fehlt vor allem Lust und Ausdauer. Man machte daher kurzen Prozeß, und noch heute wenden wilde Völker dasselbe Mittel an, das auch den Germanen als das bequemste erschien: sie brennen ein Stück des Waldes nieder und schaffen sich auf diese Weise Raum. Was für Häuser waren es nun, die sie in diese natürlichen und künstlichen Waldlichtungen hineinbauten? Wir wissen das ziemlich genau aus den alten Volksrechten, besonders aus der lex Bajovarum. Wollte man ein Haus bauen, so nahm man zuerst einen großen, viereckigen Stein; das sollte der Herdstein werden, auf dem also später das Feuer angebrannt wurde. In seine obere Seite schlug man

Vertiefung, und in diese stellte man senkrecht einen starken
en, den Firstbalken genannt, der demnach die Mitte des Hauses
te. Daß er vom Feuer umlodert wurde, schadete nicht allzuviel,
ein so starkes Stück Holz brennt nicht so schnell an; wird es
hast, so kann es leicht ersetzt werden. Dann schlug man dort,
ie vier Ecken des Hauses sein sollten, Pfähle in die Erde, die
an ihrem oberen Ende durch Querstangen mit dem Firstbalken
ınd. Die Wände wurden aus Ruten zusammengeflochten, mit
ı beworfen und manchmal auch mit einer weißen Farbe be-
en. Zuletzt deckte man oben ein leichtes Dach darüber, und das
ȝ war fertig. Eine größere Öffnung vertrat die Stelle der Tür.
ter und Essen gab es nicht; der Rauch suchte sich schon irgendwie
ı Ausweg. Dieses Gebäude wurde Sala genannt, d. h. der
, das Herrenhaus, und darin wohnte die Familie; meist befand
ıoch vorn an der Tür ein Querbalken, auf dem sich das Hühner-
einquartierte. Wie es das Bedürfnis erheischte, baute man
allerhand Nebenkämmerchen an, ohne sie jedoch mit der Sala
tektonisch zu verbinden; jeder Raum wird für sich aufgeführt,
nmt sein eigenes Dach und die Höhe, die seinem Zwecke ent-
hend angemessen erscheint. Es entsteht dadurch ein sehr male-
:r Stil, der aber deutlich das Unvermögen verrät, nach einem
en, einheitlichen Plane verfahren zu können. Auch waren
: Bauten nicht von besonderer Festigkeit; in den Volksrechten
n wir Andeutungen, die recht merkwürdige Dinge durchblicken
ı. Da ist z. B. eine Bestimmung darüber getroffen, wieviel
nd zu bezahlen habe, der ein Haus umwirft; es war das nicht
ſchwer; denn man brauchte zu diesem Zwecke nur den First-
n herauszuheben. Oder an einer anderen Stelle lesen wir: Wer
das Dach eines Hauses einen großen Feldstein hinaufwirft,
vird so bestraft, als ob er einen Mord begangen habe. Das ist
ſinngemäß; denn ein solcher Stein brach durch und erschlug
gewöhnlich einen der Hausbewohner.

Die Sala nebst verschiedenen Nebengebäuden für Geräte, für Gesinde usw. stand auf einem größeren Platze, dem Hofgeraite ſisch worth), der jedem einzelnen als persönlicher Besitz zuerteilt ıe, während das übrige Land den Dorfbewohnern gemeinschaft- gehörte. Der Hof wurde „befriedet", d. h. mit einem Zaune, Etter umgeben, und innerhalb desselben herrschte der besondere ınliche Friede des Besitzers, der noch in späteren Zeiten sorg- ȝ respektiert worden ist. So durfte der Bote des Herrn, der Zins forderte, nicht über die Schwelle des Etters treten, sondern :e an der Türe warten. Oder wenn jemand das Dorf verlassen :e, so kündigte er dies dadurch an, daß er die Deichsel des ens durch den Etter fuhr, damit seine Gläubiger Gelegenheit n, etwaige Forderungen geltend zu machen.

Wozu brauchten aber die Germanen einen so großen Hofraum? Sie waren im Begriffe, seßhaft zu werden, besaßen aber von ihrer Nomadenzeit her noch verhältnismäßig viel Vieh, das sie während der Nacht innerhalb des Etters unterbringen mußten. Sie trieben nicht Viehzucht in dem Sinne, daß sie nach Vervollkommnung der Qualität strebten; vielmehr war ihnen die Quantität die Hauptsache. Das Vieh war der Kern ihres Eigentums, wie denn auch der nomadische Charakter der ursprünglichen germanischen Kultur besonders deutlich darin zum Ausdrucke kommt, daß ihr Besitz Fahrhabe ist, selbst das Haus nicht ausgeschlossen, und daß das Vieh, insbesondere das Rind, die Stelle eines Wertmaßes vertritt; die Bußgelder, die für Gesetzesverletzungen zu zahlen sind, werden nach der Zahl der Kühe bestimmt, die dargebracht werden mußten. — Auch Pferde waren häufig; nach der Schilderung Tacitus müssen sie ganz den Charakter von Steppenpferden gehabt haben. Doch wenn die Germanen vielleicht früher einmal die Reitkunst eines Steppenvolkes beherrschten, so war sie ihnen auf deutschem Boden vollkommen verloren gegangen. Es lag das offenbar an den geographischen Verhältnissen: in den Urwäldern konnte das Pferd unmöglich als Mittel schneller Vorwärtsbewegung gebraucht werden. Es sank herab zum bloßen Transporttiere. Auch in der Ritterzeit ist das im wesentlichen nicht anders; schon der Umstand, daß die schweren Schutzwaffen überwiegen, zeigt das, und als die Hunnen, Magyaren und Tataren auftraten, wurde ihre Reitkunst von den Deutschen bewundernd gepriesen. — Außer Pferd und Rind war den Germanen das wichtigste Haustier das Schwein, das sie auch deshalb besonders schätzten, weil sie es nicht zu füttern brauchten; es schlägt sich auch in den schlechtesten Zeiten zur Not überall mit durch. So traten die alten Deutschen in mancherlei Beziehungen zur Tierwelt. Man täuscht sich aber, wenn man denkt, daß für die Haustiere besondere Ställe errichtet wurden; wahrscheinlich hat man ihnen nicht einmal ein Dach gegeben. Das ist in Deutschland noch lange so gewesen. Noch im 15. Jahrhunderte scheint es keine eigentlichen Ställe gegeben zu haben. Es gibt aus dieser Zeit Kalenderbilder, auf denen die Schafe dargestellt sind, wie sie mitten im Winter auf einem freien Raume stehen, der zum Schutze gegen den Schnee lediglich mit einem leichten Dache überdeckt ist.

In welcher Anordnung lagen nun diese Höfe? Man hat längere Zeit geglaubt, daß die Germanen ein Zusammenwohnen in Dörfern überhaupt nicht kannten, sondern sich nur in Einzelhöfen ansiedelten. Solche Einzelhöfe gibt es auch jetzt noch bei uns, besonders in Süd- und Westdeutschland (cf. Immermanns „Oberhof") und in den Gebirgen. Abgesehen von letzteren, wo topographische und klimatische Verhältnisse die Anlage von Dörfern

verhinderten, sind das aber die Teile, die sehr lange im
ver Kelten gewesen sind. In Frankreich ist das Hofsystem
vöhnliche; es verleiht der Landschaft einen ganz eigen-
n Charakter, der sonach als spezifisch keltisch anzusehen
Deutschen aber bauten sicherlich Dörfer, von ziemlich kleinem
e (12—20 Höfe) und ohne ein besonderes System in der
Die Slawen haben den Rundling, die Kelten die zu-
hängende Häuserzeile; die Deutschen dagegen ordnen die
an, wie es sich gerade aus den Terrainverhältnissen ergibt
n Geschmacke des einzelnen entspricht. Das deutsche Wort
ist entstanden aus dem lateinischen „turba", d. h. ein wirr zu-
geworfener Haufe von Dingen; der Name ist also hier be-
zeichnend. Am Rhein gibt es Ortschaften (besonders die
ich"), deren Kern aus stadtähnlichen Straßen besteht, an
eine Reihe unregelmäßig zerstreuter Ansiedlungen schließt.
tte ist hier keltisch, während sich an der Peripherie die ger-
en Eroberer niederließen. Ist somit das Dorf die ge-
je Form der deutschen Ansiedlungen, so mangelt es an
gänzlich. Es fällt dies Tacitus ganz besonders auf, da
tische Staat und die ganze Kultur des Altertums über-
on den Städten ausgegangen ist.
t allgemeinen sind also die Wohnungsverhältnisse in jener
ht sehr gute gewesen; man war wenig gegen das rauhe
eschützt, und besonders litt man unter der Kälte des Winters.
izen verstand man noch nicht; sind doch die ersten Öfen im
rhunderte nach Deutschland und auch da nur in die Städte
en. Das Herdfeuer vermochte aber den Wohnraum nicht
d zu erwärmen, und erfrorene Glieder gehören zu den
ichsten Übeln. Für Frauen und Kinder stellte man Erd-
jer, eine Art Ganz- oder Halbkeller, in denen sie es etwas
hatten. In der Zeit der Karolinger verrichteten die un-
Beberinnen des Hauses in diesen Kellern ihre Arbeit, und
vird dieser Ort als das Zimmer der Hausfrau, das
izimmer" genannt, an dessen Stelle in fortgeschritteneren
ie „Kemenate" trat, die, wie das Wort schon sagt, durch
amin ausgezeichnet ist. Man half sich ja auch mit Decken
zen; man streute Binsen auf den Fußboden, um die Füße
zu erhalten. So ist uns noch ein Brief erhalten, in dem
men von Ruppertsberg bei Bingen sich sehr erfreut dar-
ssprechen, daß man ihnen einige Pelze und einen großen
ll Binsen geschenkt habe. Es fehlte aber doch im Winter
rechten Behaglichkeit, und die Germanen freuten sich unter
lmständen natürlich noch ganz anders auf den Frühling,
. Die mittelhochdeutsche Literatur spiegelt das deutlich
wenn der Winter naht, bemächtigt sich der Dichter höchst

trübe Stimmung; mit überaus fröhlichen Liedern jedoch wi
Frühling begrüßt. Es wirkt hier nicht nur der Sinn fü
jugendliche Erwachen der Natur und für ihre zarte Schi
sondern ebenso sehr wird die Sehnsucht nach dem Frühlin
weckt durch den Gedanken, daß sie in der schöneren Jah
nicht mehr so zu frieren brauchen.

Es möge hier noch einiges über das Baumaterial, deſſ
die Germanen bedienten, beigefügt werden. Ziegel gab
in der Rheingegend, wo sich die Römer festgesetzt hatten.
römischen Soldaten bauten ihre Lager, die Kastelle, aus S
die sie selbst brennen mußten; auf jeden Stein kam der S
der Legion, so daß man deren Standorte aus den gefu
Mauerüberresten mit Sicherheit noch heute bestimmen kann
Germanen aber war die Kunst des Ziegelbrennens unbekan
den Städten finden sich erst vom 11. Jahrhunderte an e
Steinhäuser im Besitze von reichen Patriziergeschlechtern; al
nahmen werden sie dadurch kenntlich, daß sie in den Ch
immer besonders aufgezählt werden und jedes seinen eigenen
trägt. Im übrigen wird alles aus Holz gebaut, nicht n
Wohnhäuser, sondern auch die Kirchen, ja sogar die „Stadtm
und Burgen, wie beispielsweise die Heinrichs IV. im Harze.
kann sich denken, daß infolgedessen die Feuersgefahr viel
gewesen ist, als heutzutage; jeder brannte in seinem Leben
ein paarmal gründlich ab. Es gibt Städte, die mit ein
wissen Regelmäßigkeit alle zehn oder zwanzig Jahre in Fla
aufgehen. Der Schade mag freilich nicht allzugroß gewesen
denn wir lesen gewöhnlich auch, daß in zwei oder drei Mo
die ganze Stadt wieder aufgebaut ist. Durch jede Feuersb
wurden aber die Straßenfronten ein wenig verändert; denn
die Häuser ganz aus Holz sind, brennen sie vollständig n
Es bleiben keine Grundmauern zurück, die den früheren S
ort des Gebäudes andeuten, und da von einem regelrechten
messen nicht die Rede sein kann, so wird der Neubau vielfa
was vorgeschoben oder zurückgesetzt. Man sieht das deutli
den alten Römerstädten, in denen ursprünglich die beiden sich
winklig kreuzenden Hauptstraßen schnurgerade angelegt w
waren, jetzt aber eine malerische Unregelmäßigkeit zeigen (e
„lange Straße" in Straßburg, die „Hochstraße" in Köln).

Fragen wir uns nun: Wovon lebten die Germanen?
taten sie, um sich ihr tägliches Brot zu erwerben? Von
herein müssen wir da sagen, daß sie jeder eigentlichen
soviel als möglich aus dem Wege gingen. Tacitus schreib
ihnen: „Sie zogen in den Krieg und gingen auf die Jagd
übrigen aber waren sie grenzenlos faul." Jagd und Krieg
sind in der Tat nach ihren Anschauungen die beiden ei

ıständigen Beschäftigungen, denen ein freier Mann sich hingeben
rf, ohne etwas von seinem Ansehen zu verlieren. Krieg haben
eigentlich immer geführt. Das Hauptmotiv dazu war nicht eine
ondere Neigung zu Streit und Uneinigkeit, auch nicht das Streben
ch Kriegsruhm, sondern in erster Linie das nach Beute. Dem-
ch ist ihnen der Krieg ein wichtiger Erwerbszweig; es galt
:adezu als eine Schande, sich etwas durch mühevolle Arbeit
erringen, was man mit dem Schwerte gewinnen kann, und
ch diesem Grundsatze haben sie denn auch immer gehandelt. Sie
d, besonders vom 2. und 3. Jahrhunderte an in die römischen
ovinzen eingefallen und haben dort schrecklich gehaust; die Römer
ıßten ihnen schwere Tribute an Gold zahlen, um sie abzuhalten.
ı Laufe der Jahrhunderte lernten ja die Germanen, Gold und
lber zu nehmen und im Handel zu verwerten, aber es galt
ıen nicht, wie uns, als konventionelle Münze von feststehendem
:rte, sondern als Tauschobjekt. Daher fielen sie auch auf die
ünzverschlechterung der späteren Kaiserzeit nicht herein. Eine
lechte Münze ist ja eigentlich halbes Papiergeld und kann nur
. Geldwirtschaft ihren festen Kurs haben, nicht aber bei Natural-
rtschaft, in der sich die Germanen noch befanden. Hunderte
n Zentnern des edlen Metalles sind auf diese Weise nach den
rdlichen Barbarenländern gekommen. Noch heute findet man,
ı häufigsten in Skandinavien, Beutestücke aus jener Zeit: mit
old überzogene Trinkhörner, völlig massive Schmucksachen u. a.

Daß neben dem Kriege die Jagd eine Hauptbeschäftigung
ar, ist ganz natürlich; denn im deutschen Urwalde gab es viele
gdbare Tiere. Am beliebtesten waren Eber, Bär und Wisent.
uch die Jagd war den Germanen nicht in erster Linie ein Ver-
nügen, sondern ein Erwerbszweig. Sie war wegen der Unvoll-
ıommenheit der Waffen viel beschwerlicher und gefährlicher, als
eute; denn Auge in Auge mußten sie den gewaltigen Tieren
egenübertreten. Dadurch wurde der Jäger zu einer großen Kraft-
ntwickelung im Augenblicke gezwungen. Wenn er sich mit dem
Speere in der Hand dem heranstürmenden Eber oder dem zor-
igen Bären entgegenstellte, so mußte er seine ganze Aufmerksam-
eit, seine ganze Energie in den einzigen Augenblick hineinlegen,
ı dem er den tödlichen Stoß gegen das Tier führen wollte. Kam
hm gerade da eine Anwandlung von Schwäche oder von Furcht,
ıar der Stoß seiner Hand unsicher geführt, so konnte das die
hlimmsten Folgen haben: unter Umständen war der Jäger selbst
:rloren, mindestens entging ihm aber die Beute. — Es ist nun
arakteristisch, daß eine derartige Tätigkeit wie die Jagd viel-
che Gewöhnungen schafft. So heißt es von den Germanen:
„Sie können wohl Kälte und Hunger, nicht aber Hitze und Durst
:ragen.“ Mit diesen Worten ist so recht das Leben des Jägers

gekennzeichnet. Hitze gab es wenig in Deutschland; den Durst konnte man in dem quellenreichen Lande jederzeit stillen. Hunger dagegen konnte man ertragen, weil man ihn von Zeit zu Zeit ertragen mußte. Alle Jägervölker können in ganz unglaublicher Weise hungern, dann aber gelegentlich auch in ganz unglaublicher Weise essen. Das hängt mit der Unsicherheit der Jagd zusammen. Die Beute wird niemals so regelmäßig gemacht, daß auf jeden Tag sich ein ungefähr gleiches Quantum verteilen ließe. So nagten auch die Germanen oft längere Zeit am Hungertuche; dann aber, wenn ihnen das Jagdglück günstig gewesen war, lebten sie im Überflusse. Diese Unsicherheit ihrer ganzen Lebensführung kommt auch in einem alten Sprichworte zum Ausdrucke, in dem es heißt: Du sollst am frühen Morgen gleich für den ganzen Tag essen, denn du weißt nicht, wo du am Abende sein wirst. Alle diese Umstände haben es mit verschuldet, daß die Germanen im Essen und Trinken sich vielfach an Unmäßigkeit gewöhnten; wir finden diese fast bei allen Jägervölkern, während die seßhaften Ackerbauvölker, die viel weniger vom Zufalle abhängig sind, eine größere Regelmäßigkeit und Sicherheit der Ernährung haben können.

Aber nicht bloß äußere Gewöhnungen, sondern auch bedeutungsvolle Charakterzüge hängen mit der Jagd zusammen, insbesondere das Pathetische, das Leidenschaftliche des deutschen Volkes. Die Germanen sind fähig, im gegebenen Augenblicke ungeheure Anstrengungen zu machen; aber ihre Energie flammt auf wie Strohfeuer und ist bald wieder erloschen. So geraten sie, wie die Kinder, bei den geringfügigsten Gelegenheiten in eine grenzenlose Wut, in der sie sich selbst nicht kennen und die schlimmsten Dinge anrichten. Tacitus erzählt, daß sie ihre Sklaven sehr gut behandeln, sie mit zur Familie rechnen und ihnen gewisse Rechte einräumen; es kommt nie vor, wie bei den Römern, daß die Unfreien in raffinierter Weise gequält und gepeinigt werden, wohl aber ist es nichts Seltenes, daß ein Herr in seinem unbändigen Zorne den Knecht gleich erschlägt. Man sieht also: wohlüberlegter Grausamkeit sind sie nicht fähig; ist aber einmal ihre Leidenschaft erweckt, so mag sich jedermann vor ihnen hüten. Dieser furor teutonicus ist ihnen auch in späterer Zeit geblieben; selbst die höchsten Kreise sind nicht frei davon. Als beispielsweise Konrad II. auf einem Reichstage den Fürsten gegenüber seinen Willen nicht durchsetzen konnte, geriet er in eine namenlose Wut, knirschte mit den Zähnen, schlug mit den Fäusten um sich und — fiel in Ohnmacht. Ja man kann ein solches Aufflammen des Zornes noch in unseren Tagen als das Erbteil gerade echt germanischer Männer beobachten; Bismarck gehörte bekanntlich auch zu diesen Naturen.

Mit diesem Grundzuge des deutschen Volkscharakters hängt ch etwas anderes eng zusammen: das ist die besondere Schätzung persönlichen Kraft. Im Gegensatze zu der römischen An- nung, nach der alle vor dem Gesetze gleich sind, der Starke ht mehr Recht hat als der Schwache, räumt der Germane stets n Mächtigeren einen Vorzug ein. Etwas unabänderlich Fest- endes gibt es nicht; alles kann vielmehr verändert werden durch nnesgewalt. Diese besondere Schätzung des Virtuellen zeigt u. a. in dem Augurium, das die Germanen vor der Schlacht ten. Sie betrachten bekanntlich den Kampf als eine Art Gottes- ist, denn nach ihrer Ansicht sind hier, bei der Versammlung ganzen Volkes, die Götter gegenwärtig und greifen unmittel- in die Schicksale der Menschen ein, eine Vorstellung, die sich Gestalt der Walküre verdichtet. Noch im Mittelalter sind liche Ideen von der Beteiligung übersinnlicher Mächte an ir- hen Streitigkeiten vorhanden. So berichtet Lambert, daß im hre 1074 die Kölner Bürger sich gegen ihren Erzbischof em- ten; dabei sei ihnen vorangegangen is, cui nemo similis. Man sich darunter lange Zeit den König gedacht, denn der habe auf den nicht seinesgleichen; es ist aber in Wirklichkeit der Teufel meint; man wagte seinen Namen nicht auszusprechen und um- rieb ihn mit jener Redensart, die damals allgemein verstanden rde, wie denn auch Luther singt: „Auf Erd'n ist nicht seins- eichen." So wurden schon von alters her übersinnliche und dä- onische Mächte in den Kampf der Menschen hereingezogen, und rum standen auch alle Volksversammlungen unter dem besonderen rieden der Götter, dessen Bruch etwa dreimal so streng bestraft urde, als gewöhnlicher Friedensbruch, und zwar, das ist be- onders charakteristisch, nicht durch die weltliche Gewalt, sondern urch die geistliche, durch die Priester. Diesen Ideen entspricht s psychologisch vollkommen, daß die Germanen in dem Schlacht- eschrei, in das ihre Lieder vor dem Kampfe übergingen, ein Augurium, eine Weissagung sahen, daß ihnen in dem Klange esselben Sieg oder Niederlage vorgezeichnet war; sie stellen sich or, daß sie durch einen möglichst starken Lärm die Götter zu inem günstigen Eingreifen gewissermaßen zwingen können. Daß ieses Augurium tatsächlich selten getäuscht haben wird, erklärt ch daraus, daß einesteils an der Frische des Schlachtrufes die röße des Mutes unschwer zu erkennen war, andernteils dadurch ch Verzagte aufgerichtet, die Gegner aber geschreckt wurden. Üb- igens kann man das bei unseren Soldaten übliche „Hurra" in mselben Sinne auffassen. Daß es dem naiven Germanen mög- h erschien, die Götter zu zwingen, zu überlisten, zu betrügen, von finden wir noch Spuren im Mittelalter. Der Schwur auf Reliquie war nur gültig durch die Kraft des Heiligtums; ge-

lang es, dieses heimlich zu beseitigen oder durch eine Fälschung zu ersetzen, so war man eben nicht an den Eid gebunden. Der durch seine Schlauheit Stärkere bekam also Recht.

Auch auf den verschiedensten Gebieten des praktischen Lebens kommt die Schätzung der Manneskraft zum Ausdrucke. Ein bestimmtes Maß, das ein für allemal gilt, eine feste Schranke, die nicht überstiegen werden darf, gibt es nicht. Wenn es z. B. galt, die Grenze zwischen Wald und Feld festzusetzen (falls beide verschiedene Besitzer haben), so begab man sich an den Waldessaum, und der Besitzer des Waldes nahm eine Axt und schleuderte sie in das Feld hinaus; soweit sie flog, gehörte ihm noch das Land, und der Starke bekam auf diese Weise mehr als der Schwache. Diese Art der Grenzbestimmung ist ein weitverbreiteter germanischer Brauch. Als Otto I. auf einem Kriegszuge gegen die Dänen bis in die nördlichste Spitze von Jütland vordrang, warf er von da aus seinen Speer weit in das Meer hinaus, das davon den Namen Ottensund erhielt. Wir dürfen darin nicht eine bloße Demonstration sehen, sondern es ist die uralte germanische Form der Besitzergreifung, nicht etwa des Meeres, sondern des Landes.

Die Bevorzugung des Starken sehen wir auch bei der Verteilung der Ernte des Gemeindelandes. Der Boden gehörte, mit Ausnahme des Hofes, allen Dorfbewohnern zusammen, und die Äcker wurden gemeinschaftlich bestellt. Kam nun die Ernte, so nahm jeder eine gleiche Anzahl von Garben weg. Eine Garbe aber war nicht eine bestimmte Menge, sondern soviel ein jeder mit beiden Armen umfassen und forttragen konnte. Auch beim Messen im eigentlichen Sinne des Wortes ist es ähnlich. Unsere Maße sind unveränderlich; die Germanen richteten sich nach Fuß und Elle, und zwar ist das ursprünglich ganz wörtlich zu fassen: jeder benutzte seinen eigenen Fuß und seine eigene Elle, so daß auch hier der Größere den Vorteil hatte.

Solchen Anschauungen mangelt es nach unserer heutigen Auffassung vollkommen an Gerechtigkeitssinn; wenn wir aber bedenken, daß die Germanen so ziemlich alle groß und stark waren, daß so weitgehende individuelle Unterschiede wie jetzt noch nicht vorhanden sind, so treten diese Verhältnisse in ein anderes Licht. Tacitus sagt von unseren Vorfahren, daß sie durchweg hohe Gestalten seien, von mächtigem Wuchse, einander zum Verwechseln ähnlich, und eine solche Ähnlichkeit im habitus corporum führt der Römer zurück auf Rassenreinheit, sicher mit Unrecht. Denn damals waren die Deutschen bereits stark vermischt mit den Kelten, wie sie überhaupt immer große Neigung zeigten, sich mit anderen Völkern zu verschmelzen (cf. die Goten, Franken, Langobarden, Angelsachsen u. a.). Doch auch bei Mischung prägt sich nicht selten ein bestimmter Charakter sehr fest aus, in der neueren Zeit z. B. bei

ı Engländern und Japanern, und so werden wir jene Ähn=
)keit der Germanen, wie Tacitus sie hervorhebt, in Übereins
nmung mit Beobachtungen an Naturvölkern darauf zurückführen
ıssen, daß auf niederen Kulturstufen die feineren, individuellen
:terschiede fehlen, daß noch keine Persönlichkeiten vorhanden sind,
ıdern nur Typen. In den Anfängen der germanischen Kunst
den wir das bestätigt: im Nibelungen= und Gudrunliede sind
Personen nur in groben Umrissen gezeichnet; die althergebrach=
: Charakterzüge des germanischen Ideals sind vorhanden und fast
3 übermenschliche gesteigert, aber die feineren individuellen Nu=
cen, ohne die uns ein Charakterbild schematisch erscheint, fehlen.
ıch bei Porträts wird anfangs nicht individualisiert, und wohl
nes der alten Kaiserbilder entspricht der Wirklichkeit. Eine ge=
sse Naturwahrheit läßt sich erst bei dem Bilde Rudolfs von Habs=
rg nachweisen, dessen absonderliche Nasenbildung allerdings den
ınstler geradezu herausgefordert haben mag. Auch die Mini=
ırbilder älterer Handschriften sind in dieser Beziehung lehrreich;
:r werden die Formen in ganz konventioneller Weise gezeichnet,
d es kommt nicht darauf an, daß der Himmel grün und die Bäume
ıu dargestellt werden.

Die Körpergröße aber ist den Germanen etwas sehr Wichtiges.
in Mann, der es zu etwas bringen, der eine hervorragende Rolle
ielen will, ein Held z. B. kann bei ihnen gar nicht anders ge=
ıcht werden, als körperlich groß. Ein König nun gar muß min=
:stens einen Kopf größer sein, als alles andere Volk, und ist er's
ı Wirklichkeit nicht, so wird es vorgetäuscht. Darum werden in
lten Handschriften große Herren immer groß gemalt. So ist uns
in Bild von Kaiser Barbarossa erhalten, auf dem er zwischen zwei
)ischöfen dargestellt wird: der Kaiser ist riesengroß, die Bischöfe
eichen ihm kaum bis unter die Arme. Mit den Tatsachen stimmt das
ebenfalls nicht ganz überein, denn gerade Barbarossa ist allem
Inscheine nach ein nur mittelgroßer, ziemlich beleibter Herr ge=
esen. Interessant ist, daß in gewissen Zeiten der Pabst größer als
er Kaiser gezeichnet wird, womit man andeuten wollte, daß er
ber dem Kaiser stehe; ja im späteren Mittelalter wagte man es
)gar, den Erzbischof von Mainz in dieser Beziehung dem Kaiser
egenüber zu bevorzugen, was offenbar einer Verspottung des
eichsoberhauptes gleichkam.

Das Leidenschaftliche des deutschen Volkscharakters und die be=
utende Körpergröße haben freilich vom militärischen Standpunkte
ıs ihre Nachteile; denn solche Leute sind im Kriege nur brauch=
r für den stürmischen Angriff; für Strapazen und Mühselig=
ten haben sie nicht die nötige Ausdauer. Sie beginnen den
mpf gewöhnlich mit einer ungeheuren Heftigkeit; was ihnen
:r nicht gleich beim ersten Ansturme gelingt, davon lassen sie

gar bald die Hände. Sie sind oft genug dahergebraust wie ein vernichtender Sturmwind und haben jeglichen Widerstand von der Erde hinweggefegt; aber etwa eine römische Stadt zu belagern, eine Festung, ein Kastell, das bringen sie nicht fertig. Versuchen sie es ja einmal, so läuft die eine Hälfte der Krieger gewöhnlich bald davon, die anderen verlieren die Lust, die Disziplin lockert sich, der frische Mut schwindet, und bei guter Gelegenheit werden sie von den Römern überrascht und geschlagen. Auf diese Weise hat Marius seine großen Siege gegen die Cimbern und Teutonen gewonnen; Cäsar verfuhr ähnlich im Kampfe gegen Ariovist, und Varus verlor die berühmte Schlacht am Teutoburger Walde nur deshalb, weil er nicht rechtzeitig auf den rettenden Gedanken kam, ein Lager aufzuschlagen; er versuchte vielmehr, im Walde weiter zu marschieren und sich nach dem Rheine durchzuschlagen, und das führte zu seinem Untergange. Sechs Jahre später war es umgekehrt: Als der sonst wenig bekannte römische Feldherr Cäcina drei Legionen aus der Emsgegend nach dem Rheine zurückführte, wurde er von Armins Scharen umzingelt. Die Römer erzählen, daß der deutsche Führer den Seinen bereits zugerufen habe: „Siehe da Varus und seine Legionen.“ Aber Cäcina war ein alter, erfahrener Soldat, der sich die Schrecken der Varusschlacht eine Warnung sein ließ und nicht umsonst vierzig Dienstjahre hinter sich hatte; er ließ sofort ein Lager aufschlagen, an dem sich denn auch der Ansturm der Germanen zersplitterte, so daß er den Weg nach dem Rheine frei bekam.

Jagd und Krieg, diese beiden Hauptbeschäftigungen der Germanen, haben, wie bereits angedeutet wurde, etwas Unsicheres an sich; eine größere Sicherheit der Ernährung und der ganzen Lebensführung kann nur erzielt werden durch den Ackerbau. Der Umstand, daß dieser damals noch verachtet wurde, zeigt uns deutlich, daß sie eben erst im Begriffe waren, sich ihm zuzuwenden, daß er ihnen etwas Neues war. Denn man macht vielfach die Beobachtung, daß immer die jüngsten Erwerbszweige und Stände mit allerhand Vorurteilen zu kämpfen haben, während die älteren, die nach und nach ihre Existenzberechtigung verlieren, das Vorrecht exklusiver Klassen werden. So ist heute der Krieger, das will heißen der Offizier, ohne weiteres Aristokrat; die Jagd kann in ihren edelsten Formen nur von den Vornehmsten ausgeübt werden. Jene Verachtung des Ackerbaues zeigt uns, wie sich die Psyche des Germanen nur langsam mit den veränderten Verhältnissen abzufinden vermochte. Da nun gleichwohl mit zunehmender Bevölkerung die Feldfrüchte immer unentbehrlicher wurden und man immer mehr Äcker anlegen mußte, so überließ man diese nicht standesgemäße Tätigkeit den Sklaven. Man baute nicht unser Brotkorn, sondern die Hauptfrucht war der Hafer; Haferbrot und Hafermus werden

ch und nach zur täglichen Speise, und sie sind es in den ärmeren lksschichten bis in das 18. Jahrhundert hinein geblieben. In : Rheingegend nahm vom 10.—13. Jahrhunderte der Anbau des :izens zu, wie wir an der Verwendung des Wortes „frumentum" hrnehmen können, mit dem immer die Art des Getreides be=chnet wird, die zur täglichen Nahrung dient.

Im Laufe der Zeit ist auch der Ackerbau und mit ihm der uernstand zu Ehren gekommen. Luther hat ihn hoch geschätzt; sagt in seinen Tischreden, daß der Ackerbau vom lieben Gott bst komme, und er erzählt mit einem gewissen Stolze, daß seine rfahren Bauern gewesen wären. Zu seiner Zeit war dieser Stand reits etwas Althergebrachtes und wurde im Volksbewußtsein nicht hr als eine Ausnahme empfunden. Ein neuer Stand, der am sgange des Mittelalters mit der Blüte der Städte in größerem aße aufkam, war der des Kaufmanns, und von diesem heißt es, könne nicht bestehen ohne Betrug und ohne Sünde. Leute, die f ihre Ehre bedacht waren, blieben deshalb diesem Stande fern. arum durften auch die Adligen nicht Handel treiben, sonst verloren : ihre Vorrechte. Als Karl V. die Fugger in den Adelsstand er=ben wollte, nahmen sie das zunächst nicht an, denn dann hätten : auch ihren Handel aufgeben müssen, und unter diesen Umständen rzichteten sie lieber auf den Adelsbrief. Natürlich hat sich auch er die Anschauung geändert; die Tätigkeit des Kaufmanns wurde ld als eine nützliche und notwendige anerkannt und seine hohe ledeutung für die Kulturentwicklung gewürdigt. Es sei hier als in Analogon aus der neuesten Zeit nur noch hinzugefügt, daß ielen Leuten die Art und Weise, wie an der Börse Geld erworben rird, als durchaus nicht einwandfrei erscheint. So sehen wir, ie das Ansehen der einzelnen Stände und Beschäftigungsarten m Laufe der Jahrhunderte wechselt; immer das Neue fällt eine eitlang der Verachtung anheim, bis endlich die Anschauungen dem wange der Verhältnisse nachfolgen.

Wie es im alten Deutschland noch keinen weitverbreiteten Acker=au gab, so fehlten auch noch die Fruchtbäume. Obst war nicht kannt; es wurde zuerst auf den Märkten der Städte in der zweiten älfte des 13. Jahrhunderts verkauft. Der Wein kam in die Rhein=nde zur Zeit des Kaisers Probus. Dagegen gab es zwei Wald=ume, die man als echt germanische Fruchtbäume bezeichnen kann: e Buche und die Eiche. Die Früchte dieser Bäume wurden ar nicht von den Menschen genossen, aber sie bildeten ein ge=ätztes Futter für die Schweine. Man trieb die halbwilden Tiere aus in den Wald, wo sie sich die Eicheln und Eckern selbst suchen chten. Es war mithin für die Germanen von Bedeutung, ob e Waldfrüchte reichlich vorhanden waren oder nicht; man pflegte in jedem Herbste auf eine etwas sonderbare Art und Weise

festzustellen: die Schöffen des Dorfes gingen hinaus in den Wald; hier wählte sich jeder einen Ort, an dem recht viele Eicheln lagen, dann legten sich alle der Länge nach auf den Rücken, griffen mit beiden Händen um sich und füllten alles, was sie so erlangen konnten, in einen mitgebrachten Handschuh; wurde dieser ganz voll, so war es eine gute, wurde er nur halb oder viertel voll, eine schlechte Ernte.

So einfach der Ackerbau der alten Deutschen auch war, so bedurften sie doch dazu mancherlei Geräte. Man darf nun nicht denken, daß diese aus Eisen gewesen sind; das Eisen ist in jener Zeit überhaupt etwas Kostbares, etwas Seltenes. Wir sehen das am besten auch daraus, daß nicht einmal ihre Waffen völlig aus Eisen waren: Speer und Lanze sind aus Holz, nur mit einer eisernen Spitze versehen. Der Helm, soweit er getragen wurde, ist aus Filz oder Leder, günstigstenfalls durch ein Bronzegerüst gehalten; der Panzer, die Brünne, kommt erst später auf. Der Schild wurde meist aus Weidenruten zusammengeflochten und nur in der Mitte mit einem eisernen Stachel versehen, der in der Karolingerzeit nicht selten mit Gold überzogen wurde. Große Schwerter von Eisen sind selten; sie finden sich meist nur im Besitze von Häuptlingen und Königen. Überall, wohin die Germanen auf ihren Kriegszügen kamen, nahmen sie alles Eisen sorgfältig mit. So erstürmten sie beispielsweise im Jahre 410 die damals römische Stadt Trier; dort befand sich ein Torbogen, die porta nigra, aus Quadersteinen hergestellt, die ohne Mörtel übereinandergeschichtet und durch Metallklammern miteinander verbunden waren. Diese Klammern haben die Germanen mit großer Gewalt herausgerissen, und das war auch noch nicht einmal reines Eisen. Im 9. Jahrhunderte finden wir unter den Abgaben, die dem Herren zu leisten sind, gewöhnlich auch eiserne Sporen, Nägel, Sicheln usw. aufgezählt; das für diese Gegenstände nötige Eisen wurde aus dem Raseneisensteine gewonnen, der vielfach vorkommt. Jeder konnte das füglich selbst mit Hilfe des Blasebalges tun und auch sein eigener Schmied sein, wenn auch die Qualität dieses Eisens nicht besonders gewesen sein mag. Pflug und Spaten sind bis ins 18. Jahrhundert hinein nicht völlig aus Eisen, sondern nur aus Holz und mit Eisen vorgeschuht. In Dresden, im Johanneum, wird noch jetzt ein Spaten gezeigt, der dem Kurfürsten August, dem bekannten sächsischen Volkswirte, gehörte. Dieser beschäftigte sich in seinen Mußestunden gern mit Gartenarbeit; aber der Spaten, den er dabei verwendete, war ebenfalls nicht völlig aus Eisen, das wäre selbst für diesen reichen Fürsten viel zu kostbar gewesen; das Blatt ist sehr schön aus Holz gedrechselt und mit einem eisernen Rande umgeben.

Es war nicht unsre Absicht, ein vollständiges Bild zu geben von dem Kulturzustande, auf dem sich unsere Vorfahren befanden; nur

der Anfang jener Umwandlung eines nomadischen Jägervolkes in ein seßhaftes Ackerbauvolk sollte gezeigt werden, der Beginn eines Prozesses, mit dem eine Neubildung aller wirtschaftlicher und sozialer Verhältnisse verbunden war, der den Lehnsstaat ermöglichte und so der deutschen mittelalterlichen Geschichte ihr eigentümliches Gepräge gab.

Reiters Morgengesang.

Ein Beitrag zur Metamorphose des Volksliedes.

Von **G. Maldfeld.**

„Morgenrot,
leuchtest mir zum frühen Tod!
Bald wird die Trompete blasen,
dann muß ich mein Leben lassen,
ich und mancher Kamerad!

Kaum gedacht,
war der Lust ein End gemacht.
Gestern noch auf stolzen Rossen,
heute durch die Brust geschossen,
morgen in das kühle Grab!

Ach wie bald
schwinden Schönheit und Gestalt!
Prahlst du gleich mit deinen Wangen,
die wie Milch und Purpur prangen,
ach, die Rosen welken all'!

Darum still
füg ich mich, wie Gott es will.
Nun, so will ich wacker streiten,
und sollt' ich den Tod erleiden,
stirbt ein braver Reitersmann."

Vorstehendes Lied ist eine der edelsten Blüten im Garten unsrer volkstümlichen Lyrik. Überall, wo noch deutscher Ernst und deutsche Innigkeit eine Heimstätte haben, da erklingt es in seiner schwermütigen Weise, da übt es auch immer von neuem auf die Herzen der Hörer jene Wirkung aus, die man nur bei dem eigentlichen Volksliede zu beobachten pflegt. Und woher diese Wirkung? Ein Volkslied im strengsten Sinne des Wortes ist es doch nicht, hat es ja bekanntermaßen W. Hauff zum Verfasser. Allein, es ist erwachsen auf der Grenze, wo sich die Gebiete des volkstümlichen Liedes und des Volkliedes, des Kunst- und Naturgesanges voneinander scheiden. Ja, wir werden unten sehen, daß es gerade seine Hauptwurzel in den jungfräulichen Boden des letzteren geschlagen hat. Daher denn seine einfache Schönheit, seine Tiefe der Empfindung, daher auch diese Wirkung.

Jener Wurzelgrund ist von dem Dichter selbst angedeutet durch die Worte: „Nach einem schwäbischen Volksliede", welche er dem Liede vorgesetzt hatte. Welches Volkslied dies war, das ihm als Vorbild bei der Abfassung gedient, blieb den Forschern lange Zeit unbekannt. Da entdeckte Tittmann, einer der Herausgeber der im F. A. Brockhausschen Verlage 1874 erschienenen „Deutschen Nationalliteratur", bei der Durchsicht der Gedichte Joh. Christ.

Günthers, des Hauptgegners der Zweiten schlesischen Schule (geb. 1695, gest. 1723), in dem Gedichte „Abschied von seiner ungetreuen Liebsten" eine höchst auffallende Ähnlichkeit mit unserem Liede. Wir setzen es deshalb zur Vergleichung hierher:

„Wie gedacht,
vor geliebt, itzt ausgelacht.
Gestern in den Schoß gerissen,
heute von der Brust geschmissen,
morgen in die Gruft gebracht.

Dieses ist
aller Jungfern Hinterlist:
Viel versprechen, wenig halten,
sie entzünden und erkalten
öfters, eh ein Tag verfließt.

Dein Betrug,
falsche Seele, macht mich klug.
Keine soll mich mehr umfassen,
keine soll mich mehr verlassen;
einmal ist fürwahr genug.

Denke nur,
ungetreue Kreatur,
denke, sag' ich, nur zurücke
und betrachte deine Tücke
und erwäge deinen Schwur.

Hast du nicht
ein Gewissen, das dich sticht,
wenn die Treue meines Herzens,
wenn die Größe meines Schmerzens
deinem Wechsel widerspricht?

Bringt mein Kuß
dir so elends Überdruß,
ei, so geh und küsse diesen,
welcher dir sein Geld gewiesen,
das dich wahrlich blenden muß.

Bin ich arm,
dieses macht mir wenig Harm;
Tugend steckt nicht in dem Beutel,
Gold und Schmuck macht nur den Scheitel,
aber nicht die Liebe warm.

Und wie bald
mißt die Schönheit die Gestalt!
Rühmst du gleich von deiner Farbe,
daß sie ihresgleichen darbe,
ach, die Rosen werden alt."

Schon beim erstmaligen Lesen wird man die Übereinstimmung beider Gedichte in Versmaß und Strophenbau leicht herausfinden. Weitere Ähnlichkeiten werden sich darbieten, wenn man Strophe 1 und 8 bei Günther mit der 2. und 3. Strophe bei Hauff vergleicht. Noch auffälliger aber wird die Übereinstimmung, betrachtet man die Lesarten des alten Manuskripts von Günthers Gedicht [1]), welche Litzmann in seinem Werke „Zur Textkritik und Biographie J. Chr. Günthers", Frankfurt a. M. 1880, S. 30 flg., mitteilt. Dort heißt es in der letzten Strophe statt: „Rühmst du gleich von deiner Farbe", „Prahlest du mit deiner Farbe", und weiterhin statt: „Ach, die Rosen werden alt" geradezu: „Ach, die Rosen sterben bald."

Daß diese Übereinstimmungen keine zufälligen sind oder sein können, wird wohl jeder zugeben. Hieraus aber gleich zu folgern, Hauff habe Günthers Gedicht benutzt, wäre grundfalsch. Hauff hat dieses sicherlich wenig oder garnicht gekannt. Auch gibt er ja selbst an, wie oben hervorgehoben wurde, sein Lied nach einem

[1]) Das Gedicht findet sich handschriftlich in dem Taschenbuche Günthers vom Jahre 1715.

olksliede gedichtet zu haben. Für ein Volkslied wird man aber inthers Gedicht schwerlich ansehen. Zwar war Günther ja ein chter, der nur aussprach, was in den Tiefen des Menschenherzens te und sich regte, der in der Enthüllung innerer Erlebnisse e beinahe naturalistische Wahrheit entfaltete und darum in gessem Sinne volkstümlich genannt werden kann, allein man darf drerseits auch nicht vergessen, daß er, was Stil und Sprache angt, noch ganz auf dem Boden der gelehrten Dichtung steht, deren chtung er nur geläutert und fortgebildet, aber niemals verlassen t, daß seinen Dichtungen also ein wichtiges Stück der Volkstümhkeit abgeht.

Wir werden darum zwischen Günther und Hauff ein Zwischenied zu setzen haben, und das wird kein anderes sein als eben nes schwäbische Volkslied. Wie Günthers Gedicht zu diesem gorden ist, können wir freilich nur vermuten. Litzmann nimmt an, s sei in den Volksmund gelangt und habe hier allmählich die rein bjektiven Strophen verloren, während diejenigen allgemeineren nhaltes sich ziemlich wortgetreu erhielten. Ob vielleicht Günther uch nach einer bereits vorhandenen Volksmelodie gedichtet hat nd diese dann für die Worte die Brücke ins Volk gewesen ist, st noch nicht authentisch festgestellt. Uns scheint dies höchst wahrscheinlich. Möglich ist es aber auch, daß Günther, der ja, trotzdem er noch im Banne des Alexandriners steht, überaus erfinderisch in neuen Versmaßen und Strophenbildungen war, auch hier nach dieser Richtung selbstschöpferisch gewesen ist. Angewandt hat er das gleiche Metrum noch zweimal, in „Als er sich aus der Welt wünschte" (enthalten in der Kürschnerschen „National-Literatur", Band 38 „Die Gegner der zweiten schlesischen Schule. Erster Teil. Johann Christian Günther. Herausgegeben von Ludwig Fulda", S. 24) und „Als er sie seiner beständigen Liebe versicherte" (ebenda S. 162). Wie dem nun auch sein mag, so viel steht fest, daß zwischen Günther und Hauff ein Zusammenhang besteht und dieser — will man Hauffs angezogener Bemerkung Glauben schenken — nur durch jenes Volkslied vermittelt sein kann. Freilich war dieses Faktum zunächst auch nur eine Hypothese; denn jenes Volkslied war ja gänzlich unbekannt. Endlich gelang es einem Manne, der leider bis jetzt noch Anonymus geblieben ist, dieses, wie es gelegentlich einer Hochzeit in Wurmlingen bei Tübingen von Bauernburschen gesungen wurde, aufzuzeichnen und im „Schwäbischen Merkur" 1881, Nr. 205 zu veröffentlichen. Es lautet:

„Wie gedacht, wie gedacht,
ar aller Freud' ein End gemacht;
stern Luft und Freud genossen,
ute durch die Brust geschossen,
orgen in die Gruft gebracht.

Ach wie bald, ach, wie bald,
verliert die Schönheit ihre G'stalt;
prangst du gleich mit deinen Wangen,
die wie Milch und Purpur prangen,
sieh die Rosen werden alt.

Ach, wie viel, ach, wie viel,
zwei, drei Röslein auf ein'm Stiel;
schönste Blümlein in dem Garten,
welke Rosen auf dich warten,
breche ab, was dir gefiel.

Sieh, das ist, sieh, das ist,
aller Mädchen ihre List:
Sich entzücken und erkalten,
viel versprechen, wenig halten,
eh' ein Tag vorüber ist.

Weg von mir, weg von mir,
falsche Seele, weg von mir;
ich erkenn' ja deine Tücke,
bei dir find ich wenig Glücke;
hätt' ich niemals dich gesehen!"

Hier hat sich also die zweite Strophe Günthers noch ziemlich unverändert erhalten; sie bildet hier die vierte Strophe. Auch von der letzten Günthers, welche wir hier als zweite antreffen, gilt mehr oder weniger das gleiche. Im übrigen finden wir Litzmanns oben angeführte Annahme bestätigt.

Für Hauff scheinen die Worte der ersten Strophe: „Heute durch die Brust geschossen" ein Fingerzeig gewesen zu sein, das Ganze aus einem Liebeslied in ein Soldatenlied umzugestalten. Das Motiv des Reitersmannes ist seine eigene Schöpfung und gewiß ein glücklicher Griff; denn hierdurch gewinnt das Lied sehr an konkretem Leben. Vielleicht ist hierin auch der Grund zu suchen, daß „Reiters Morgengesang" infolge der Kriegsjahre 1864 und 1866, 1870 und 1871, wo ja so manche Soldatenbrust die gleichen oder ähnliche Gefühle bewegt haben mögen, wie sie der Reitersmann ausspricht, die Volkstümlichkeit mit der Volksmäßigkeit vertauscht hat und gegenwärtig zu einem echten, rechten Volkslied geworden ist, das in aller Herzen Widerhall findet und darum auch aus aller Mund ertönt. Aus der Schulstube nimmt es jetzt der Knabe mit hinaus auf des Dorfes stille Flur, mit hin in die Einförmigkeit des Garnisondienstes, in das bunte Lagerleben des Manövers, mit hin auf den einsamen Posten in Feindesland. Es erklingt in der Küche und an der Wiege, zur Winterszeit in der Spinnstube und am Sommerabend unter der grünen Linde neben dem plätschernden Brunnen.

Gewiß, eine merkwürdige Wandelung! Ursprünglich Kunstgedicht, dann Volkslied, dann durch Umgestaltung volkstümliches Lied und schließlich wieder allgemeines Volkslied. Wie manches andere Lied, das im Munde des Volkes lebt, mag ähnliche Schicksale gehabt haben. Allein, wohl selten gelingt es, die Wandelungen so Schritt für Schritt zu verfolgen und aufzuzeigen, wie es hier möglich war.

Naturbeobachtungen der Kinder.

Von **Johannes Reichelt**, Dresden.

Der Worte sind genug gewechselt,
laßt uns nun endlich Taten sehn!

„Erziehe die Kinder zur Naturbeobachtung!“ Über den Wert
ıd die Notwendigkeit der Forderung brauche ich keine Worte zu
rlieren. Es sollte mir auch schwer werden, neue Gesichtspunkte zu
ıden. Wie sieht es aber mit dieser Forderung in der Praxis aus?
ind die beherzigenswerten Mahnungen und Winke, die Kinder zur
ıturbeobachtung zu gewöhnen, in die Praxis umgesetzt?

Ich habe einmal den Versuch gemacht und den Kindern davon
ählt, wie die Spinne ihr Netz baut, bin auch, so weit es in meinen
äften stand, anschaulich gewesen, indem ich durch die Zeichnung und
ch ein den Spinnen nachgebildetes Bindfadennetz, das ich vor den
ıgen der Kinder entstehen ließ, den Kindern den Vorgang verdeut-
ıte. Wie leuchteten aber die Augen, als ich die Kinder in den
hulhof führte, wo etwa 30 Spinnen zwischen den Unkrautpflanzen
ɜ Komposthaufens ihr Netz aufgespannt hatten, und dort mit den
ndern nachfolgende Beobachtungen und Versuche machte! Von der
ıt an konnte ich bei einem neuen Thema öfters von meinen Schü-
ın hören: Herr R., ich habe versucht uff. Niemals aber ist mir
ı Ohren gekommen, daß ein Schüler bei Beobachtungen und Ver-
ıchen sich Tierquälereien zuschulden kommen lassen hat. Das ist
ıen der Vorzug von dem Unterrichte, der die Kinder alles selbst
ıbachten und finden läßt, daß die Kinder die Tiere als Wesen
ınnen lernen, die wie das Kind selbst empfinden. Und sich am
ıchmerze fühlender Wesen weiden, kann nur der Rohe und Unwissende,
ı dem das Tier nicht spricht.

Daß aber der Lehrer das Beobachten den Schülern wirklich lehren
ıß, wurde mir klar, als meine Schüler in der nächsten Freiviertel-
ınde drauf den eingezäunten Komposthaufen umlagerten. Neugierige
ınder kamen genug herbei, sie konnten aber nicht begreifen, was
ıre Kameraden an einem Spinnennetz Besonderes fänden und hielten
ı nicht der Mühe wert, dort zu verweilen. Daß es da gar vieles
ı schauen gibt, war ihnen fremd, obwohl die älteren Schüler „die
reuzspinne“ in der Naturgeschichtsstunde schon besprochen hatten.

Mir will es überhaupt erscheinen, als wenn das Wort „Selbst-
ıbachtung durch die Kinder“ im Naturgeschichtsunterricht auch heute
ch, trotz des biologischen Aufschwungs, eine wohlgemeinte Phrase
der sich jeder Lehrer gern bedient. An guten Lehren, die Kinder
ı Naturbeobachtung zu gewöhnen, fehlt es nicht, die Praxis aber
nicht vorwärts geschritten. Das liegt ja einesteils an den großen

Schwierigkeiten, die zuweilen vorliegen. Wir können die Naturobjekte bei der kurz bemessenen Zeit, die auf den Naturgeschichtsunterricht verwendet wird, den Kindern oft nicht selbst vorführen und sind genötigt, des toten Objekts oder eines Bildes uns zu bedienen, anderenteils ist das Hasten und Treiben unsrer ganzen Zeit, möglichst viele positive Kenntnisse zu erwerben, daran schuld, daß ein Gegenstand, der den Kindern nahe liegt, nicht ausführlich behandelt wird.

Wird uns aber die Gelegenheit geboten, den Gegenstand den Kindern in Natur zu zeigen und Beobachtungen mit den Kindern anzustellen, dann sollten wir auch nicht versäumen zuzugreifen, selbst wenn es auf Kosten eines anderen Themas geschieht. Da gibt es große herrliche Schulgärten. Hand aufs Herz, wie oft bist du in diesem Jahre während der Naturgeschichtsstunde mit deinen Kindern im Schulgarten gewesen? Da gibt es im Schulhause ein Aquarium und Terrarium, wohl auch Insektenkästen und Versuchsäsche; die Gelegenheit, Beobachtungen mit den Kindern anzustellen, wird zu wenig ausgebeutet.

Ein sehr beachtenswerter Versuch, die wohlgemeinten pädagogischen Ratschläge über Naturbeobachtungen durch die Schüler in die Praxis umzusetzen, ist das Seyfertsche Buch: Naturbeobachtungen. Aufgabensammlung und Anweisung für planmäßige Naturbeobachtung in der Volksschule. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich. Dort finden wir über die Spinne folgende Beobachtungsaufgaben: „1. Beobachte, ob du verschiedene Arten von Spinnen findest. Betrachte ihren Körper und die Zeichnungen auf ihrem Rücken genau. 2. Beobachte eine Spinne beim Berciten des Netzes, welche Fäden sie zuerst, welche sie dann, welche sie zuletzt zieht (!). Betrachte ihre Bewegungen dabei. Zeichne das fertige Netz. 3. Achte darauf, ob das Netz senkrecht oder wagerecht ist. Suche Überreste von Tieren in dem Netze. Stoße mit einem Stäbchen an das Netz. Trage eine kleine Fliege in das Netz, beachte deren Bewegung und das Tun der Spinne. (Später:) 4. Setze mehrere Kreuzspinnen in ein großes Glas, über welches du durchstochenes Papier bringst. Beobachte, wie sie Fliegen töten, wie sie Eier legen — das Auskriechen der Jungen." (!)

Freilich dürfen wir die Sache nicht zu weit treiben. Ich bin überzeugt, daß von tausend Schülern nicht einer imstande ist, die zweite Aufgabe zu lösen, zumal die Kreuzspinne ihre Netze und ihr Nest in der Nacht errichtet und sie sich bei dem geringsten Geräusch in der erforderlichen Sammlung bei ihrer Arbeit stören läßt. Mit vieler Mühe ist es mir endlich einmal gelungen, sie beim Errichten eines Netzes und Nestes in der Gefangenschaft unter einer Drahtglocke zu beobachten. Ich sah das Ergebnis, die Fäden von wechselnder Feinheit und Färbung, begriff aber weder das Werkzeug, noch weniger die Art, wie es in Tätigkeit gesetzt wird: eine wunderbare Seidenfabrik, in der mit einem sehr einfachen Apparat, der immer

ſelbe bleibt, abwechſelnd die Arbeit des Seilers, des Spinners, des bers, des Bandwirkers und des Walkers verrichtet wird. Und das en Kinder ſelbſt beobachten? Wir überſchätzen nur zu leicht ihre faſſungsgabe und ihr Intereſſe und vergeſſen, daß wir eben nur der vor uns haben. Folgende Verſuche und Beobachtungen, die ichlich mit Kindern ausgeführt wurden und bei denen die Kinder Anfang bis zu Ende das regſte Intereſſe zeigten, ſollen darlegen, man gar wohl — auch unter den anfangs erwähnten ſchwierigen hältniſſen — tierkundliche Themen im Freien mit den Kindern ndeln kann.

Vor dem Spinnnetze.

A. Wir beobachten die Spinne und ſuchen zunächſt etwas über Sinne zu erfahren.

1. Wir halten einer Spinne einen toten Käfer dicht vor die gen. Wir haben uns durch das Vergrößerungsglas überzeugt, daß Spinne acht Augen hat und vermuten ein ſcharfes Geſicht. Die inne findet den Käfer trotz ihrer acht Augen nicht eher, bis ſie r ihn ſtolpert. Folgerung:

Das Geſicht iſt ſchwach.

2 a) Hier habe ich eine Fliege. Sie hat von dem Petroleum ſchen wollen und iſt dabei ertrunken. Wir legen die Fliege der pinne vor. Die Spinne frißt dieſe trotz des widerlichen Petroleum- ſchmacks und -geruchs.

b) Auch in Telegraphenbatterien findet ihr auffallend viele er- unkene Spinnen. Sie wollten gewiß an der ſauren Flüſſigkeit ren Durſt löſchen und vergifteten ſich. Folgerung:

Der Geruch und Geſchmack der Spinne ſind ſtumpf.

3. Wir werfen ein Stückchen Holz in ihr Netz und wiederholen ies mehrere Male. Immer wieder nimmt die Spinne das Holz dankbar auf und verſucht vergeblich, ihm eine ſchmackhafte Seite ab- zugewinnen. Folgerung:

Die Fähigkeit, Erfahrungen zu ſammeln und etwas zu lernen, geht der Spinne ab.

4 a) Wir werfen eine Feder in ihr Netz. Sie iſt ſo leicht, daß um das Neſt erzittert. Die Spinne empfindet die leiſe Berührung und wendet ſich nach der Richtung, woher das Erzittern des Fadens m. Die feinen Flaumen ſpielen im Winde. Die Spinne vermutet ne zappelnde Beute und ſtürzt herbei. Folgerung:

Das Gefühl iſt fein ausgeprägt.

b) Einige Fliegen und Käfer ſtellen ſich tot in ihrer Gefangen- aft. Man kann das leicht künſtlich nachmachen, indem man eine tötete Fliege in das Netz wirft. Die lauernde Jägerin fühlt plötz- einen Stoß, läßt aber dann von der Beute ab.

5 a) Dort ist eine kleine Spinne in ihrem Netze. Wir halten eine angeschlagene Stimmgabel an einen Netzfaden. Die getäuschte Jägerin glaubt offenbar, ein summendes Insekt sei in ihr Netz gegangen. Sie eilt herbei und versucht, in die Stimmgabel zu beißen. Vergebens. Einige Zeit setzt die Spinne ihre Versuche fort. Dann fürchtet sie sich wohl, denn sie zieht sich plötzlich zurück.

b) Wir halten eine angeschlagene Stimmgabel einer kleinen Spinne unmittelbar über den Leib. Die Luftschwingungen, die von der Gabel ausgehen, werden direkt fühlbar. Die kleine Spinne vermutet einen großen Feind, läßt sich fallen, verschwindet am Boden und entgeht so dem vermeintlichen Räuber.

Manche Wespen kennen das Verfahren übrigens. Sie fliegen deshalb, wenn sie eine Spinne fangen wollen, mit einem plötzlichen Stoß an sie heran, so daß die Spinnen nicht Zeit haben, sich fallen zu lassen.

c) Die große Kreuzspinne geht zum Kampf über. Sie schlägt die vier Vorderbeine so kräftig nach der Gabel, daß wir das Aufprallen ihrer Beine auf den Stahl hören können.

Ähnliche Versuche durch einen hohen starken Schrei und Folgerungen.

Durch ihre feine Empfindlichkeit für summende Schwingungen ist sie in den Ruf gekommen, musikalisch zu sein. Die Spinne hat aber nicht ein Vergnügen an dem Tone, sondern vielmehr an den Schwingungen der Schallwellen, die ihr Nest erzittern lassen und ihr die süße Hoffnung auf Beute erwecken.

B. Wir beobachten die Spinne beim Fangen ihrer Beute.

1. Wir werfen eine lebendige Fliege in ihr Netz. Die Spinne überfällt die Beute, ehe diese sich recht besinnen kann. Sie dreht ihr den Rücken zu und setzt ihre Spinnwarzen in Tätigkeit. Die seidenartigen Fäden werden um die unglückliche Beute so dicht gesponnen, daß wir die Gestalt der Fliege schon nicht mehr erkennen. Noch zuckt die Beute. Die wütende Spinne beißt wiederholt in ihr Opfer. Dichter und dichter wird das Leichentuch gesponnen. Jetzt zieht die Spinne sich zurück und überläßt die Unglückliche sich selber. Noch ein schwaches Zucken, schon wird es schwächer und schwächer, jetzt liegt die Fliege starr in ihrem Leichentuch. (Diese Beobachtungen dauern ein bis fünf Minuten, je nach der Größe der Beute).

Die Spinne kehrt zurück, um ihr Opfer auszusaugen. Dann löst sie die verbindenden Fäden und wirft den bis zum letzten Tropfen geschröpften Überrest aus dem Netze. Schon sitzt sie wieder in der Mitte ihres Netzes auf der Lauer.

2. Wir werfen eine kleine Spinne in ein fremdes Netz. Sogar ihre eigene Verwandtschaft verschont die Kreuzspinne nicht. Sie ist sehr gefräßig.

C. Das Neſt.

Wir erblicken hier zwiſchen dieſen beiden Pflänzchen das Neſt
Spinne. Es iſt faſt ſo groß wie eine Haſelnuß. Wie der Hals
er Birne verengert ſich der Beutel nach oben; von den Spitzen
gezahnten Randes gehen Fäden aus, mit denen das „hängende
ſt“ befeſtigt iſt. Ein Deckel von ſeidenartigem Filz verſchließt die
nung. Das Neſt ſehen wir uns nächſte Stunde im Klaſſenzimmer
mal genauer an. Durch das Vergrößerungsglas werden wir ſehen,
es noch ein viel größeres Wunderwerk als das Vogelneſt iſt.
ie waſſerdichte Umhüllung ſchützt die Eier vor Tau und Regen und
der Winterkälte.)

D. Und nun die Spinne beim Netzbau!

Es iſt ſchwer, ſie bei ihrer Arbeit zu beobachten. Wir werden
m einmal das Glück haben und ſehen, wie ſie ihr Netz ſpinnt.
er wie ſie es ausbeſſert, das können wir jederzeit ſehen. Wir
reißen einen Faden ihres Netzes. Sofort merkt ſie, daß ihr Netz
ockert iſt. In wenigen Sekunden hat ſie den beſchädigten Faden
deckt. Schon läßt ſie ſich an ihm bis zum Ende herab, klettert
eder empor und wickelt dabei den Faden zwiſchen ihren Vorder-
ßen zu einem lockeren Knäulchen. Dann ſpaziert ſie nach derſelben
eite auf einem benachbarten Faden, der unverſehrt iſt, dem Baume
und haſpelt dabei ihr Knäulchen ab. Seht, er iſt zu kurz, er
icht nicht bis zum Baume, wo ſie ihn befeſtigen wollte. Schnell
ckt ſie einen friſchen Faden aus ihren Spinndrüſen an. So ge-
ngt ſie zu der Stelle, wo der zerriſſene Faden angeheftet war.
ort befeſtigt ſie den neuen Faden und erprobt gleich ſeine Feſtigkeit,
dem ſie an ihm zur Mitte des Netzes turnt. Nach kaum 3 Minuten
hen wir ſie dort wieder auf ihrem Beobachtungspoſten ſitzen.

Nun folgte die eigentliche Lektion, ſagen wir einmal die Nach-
ſprechung (Anſchließen der Beſprechung an die Beobachtungen, weitere
Folgerungen aus den Ergebniſſen) im Klaſſenzimmer. Um das
Intereſſe noch weiter zu erhalten, wird man der Lektion einen leiten-
den charakteriſtiſchen Hauptgedanken zugrunde legen, wie dies in dem
Buche „Aus Heimat und Fremde“ [1]) ausgeführt iſt.

Unſere deutſchen Spechte.

Von **Alfred Kopſch**, Leipzig.

Schon den Alten galten die Spechte als Symbol der Waldheim-
hkeit; ſie ſollten verborgene Schätze wiſſen und geheime Künſte
rſtehen. Die Römer weihten den Schwarzſpecht dem Kriegsgott

[1]) **Aus Heimat und Fremde. Eine Tierkunde zur Vorbereitung für Lehrer** von **Johannes Reichelt**, Verlag von Meinhold & Söhnen, Dresden.

Mars, und ihre Auguren weissagten sowohl aus dem Flug als auch aus dem Geschrei der Spechte. Nach dem Glauben der Germanen behüteten die Spechte die Springwurz, jenes Wunderkraut, mit dem man verborgene Schätze heben kann.

Auch heute noch fesseln die Spechte durch ihr Treiben jeden Naturfreund. Sie beleben unsere Wälder auf eigenartige und reizvolle Weise. Heitere, fröhliche Gesellen sind sie, die tagaus, tagein unverdrossen im Forste arbeiten. Zwischen ihnen und den biederen, schlichten Waldbewohnern unserer Alpen und Mittelgebirge ließen sich eine ganze Reihe von Parallelen aufstellen: genügsam in den Ansprüchen, unverdrossen bei der Arbeit, einfach und schlicht in den Sitten und Gewohnheiten. Wie aber jene urwüchsigen, kernigen und originellen Wäldler immer seltener werden infolge der sich von den Städten krakenhaft bis in die entferntesten Waldwinkel ausbreitenden Kultur und übertünchten Höflichkeit, so müssen auch unsere größten und schönsten Spechte langsam aber stetig der fortschreitenden Forstkultur weichen; denn immer mehr raubt man ihnen die passenden Unterkunftsorte; immer mehr verschwinden aus den Wäldern solche Bäume, wie sie die Spechte zur Herstellung ihrer Nist- und Schlafhöhlen brauchen. Wälder, denen alte, kränkelnde, teilweise morsche Bäume fehlen, werden naturgemäß von den Spechten gemieden, höchstens einmal flüchtig von ihnen durchstreift.

Und doch, welcher Naturfreund möchte den Specht im deutschen Walde missen? In Wellenlinien fliegt er daher, senkt sich plötzlich nieder und klammert sich an einen Baum möglichst nahe dem Erdboden an. In munteren Sprüngen — denn die Füße werden gleichzeitig gelöst und wieder angesetzt — klettert er gerade oder schräg oder auch in Schraubenlinien am Stamme in die Höhe, fleißig nach Nahrung Umschau haltend; bald hier, bald da kleinere oder größere Rindenstücke mit dem Schnabel losmeißelnd und die schädlichen Baumkerfe mit der langen Zunge hervorziehend. Mit lautem, dem menschlichen Lachen ähnlichen Geschrei fliegt er dann eine Strecke weiter, um an einem zweiten Baume dasselbe Treiben zu wiederholen. So geht es den ganzen Tag, und unter den zerstörenden Forstinsekten in allen Entwicklungsstadien, gleichviel, ob in oder unter der Rinde oder im Holze lebend, wird gründlichst aufgeräumt. Freilich mühsam genug müssen sich die Spechte ihr Brot verdienen, und sie müssen zeitig aufstehen und können sich erst spät zur Ruhe begeben, wenn sie die nötige Tagesration erbeuten wollen.

Wen hätte nicht schon das Trommeln der Spechte entzückt, das oft in einem Umkreise von mehr als einem Kilometer zu hören ist? Dieses Trommeln ist des Spechtes Liebesständchen, mit welchem er sein Weibchen erfreut, oder auch sein Kampflied, das den Nebenbuhler zum Streite herausfordert. Um jene eigenartige Musik zustande zu bringen, hämmert Meister Specht an einem dürren

äußerst schnell mit dem Schnabel und läßt den vibrierenden
nken gegen die Schnabelspitze zurückschlagen, wobei jener be-
te, wie „errrr" oder „arrrr" klingende Wirbelton hervor-
ıcht wird, der nach der Stärke des Astes und der Schnelligkeit
Vibrierens natürlich verschieden hoch sein kann. Nicht selten
elt der Specht wohl auch mit zwei derartigen Trommeln ab,
n er bald den einen, bald einen benachbarten Aſtzacken in
:lnde Bewegung versetzt. —

Der ganze Körperbau der Spechte ist dem Baumleben und
Nahrungserwerb aus Bäumen angepaßt. Einen großen Teil
Lebens verbringen sie kletternd; sogar beim Schlafen hängen
ch an der Innenwand der Schlafhöhle mit den Füßen fest.
Spechtfuß ist ein echter Kletterfuß, versehen mit paarig ge-
:n Zehen. Zu der kurzen Hinterzehe hat sich die äußere, zu-
) längste Vorderzehe gesellt, so daß nur die mittlere und innere
erzehe nach vorn stehen. Durch diese beiden Vorderzehen wird
Körper beim Klettern gleichsam aufgehängt, während die beiden
hinten gerichteten Zehen, namentlich aber die sekundär[1]) nach
n geschlagene äußere Vorderzehe den Körper stützen. Die ur-
ıgliche Hinterzehe, die bedeutend kleiner als die drei übrigen
n ist, wird beim Klettern weniger als die anderen gebraucht;
t darum auch bei vielen Arten stark rückgebildet, bei manchen,
. bei unserem dreizehigen Specht (Apternus tridactylus) sogar
verschwunden. Die drei übrigen Zehen sind von ziemlicher
ze, sie vermögen dem Tiere beim Klettern eine große Stützfläche
ieten. Die Krallen sind lang und scharf und trefflich zum Ein-
gen in die Borke geeignet. Verhältnismäßig kurz sind die
se, welcher Umstand wesentlich zur Sicherheit des Sitzes bei-
t; denn der Körper wird dadurch beim Ruhen und Klettern
: an den Stamm angedrückt.

Infolge der eigentümlichen Zehenstellung vereinigte man früher
chte, Papageien und kuckucksartige Vögel in die Ordnung der
tervögel (Scansores). Indes sind Spechte und Papageien zwei
elgruppen, von denen jede für sich vollkommen abgeschlossen ist
die wenigsten Übergänge zu anderen Ordnungen aufweist.
eln bei beiden auch die Füße in ihrer äußeren Form, so ist
ein himmelweiter Unterschied in der Art der Fortbewegung.
Papageien klettern ähnlich wie wir auf einer Leiter, gleichsam
Sprosse zu Sprosse. Ihre Füße sind von großer Beweglich-

---

[1]) Interessant ist, daß bei den Embryonen und Jungen der Spechte wie der Papageien die Zehen die übliche Stellung haben: drei nach vorn, eine em Daumen der menschlichen Hand entsprechend — nach hinten. Die e Vorderzehe wird dann eine Art Wendezehe, die beliebig nach vorn und ı geschlagen werden kann. Erst mit dem Flüggewerden verliert sie diese gkeit und wird definitiv zu einer Hinterzehe.

keit und stellen in Verbindung mit dem ebenfalls äußerst beweglichen Schnabel Greifapparate dar, mit denen sie wie mit Zangen zugreifen. Eine Verkümmerung der primären Hinterzehe ist bei einer derartigen Bewegung vollkommen ausgeschlossen, da diese ohne jene Zehe gar nicht stattfinden könnte. Die Spechte hingegen klettern hüpfend, rutschend, und darum sind auch die einzelnen Skeletteile des Beines im Gegensatz zu den Papageien fest miteinander verbunden. Außer diesen hier angeführten Gründen sprechen aber noch eine Reihe anderer dafür, Spechte und Papageien als selbständige Ordnungen in der Klasse der Vögel aufzuführen. Was nun die Gruppe der kuckucksartigen Vögel, die man früher den Kletternvögeln beizählte, anbetrifft, so haben wir in ihnen eine bunt zusammengewürfelte Gesellschaft vor uns, für deren Mitglieder sich schwer gemeinsame Merkmale finden lassen. Auch in der Stellung der Zehen finden wir wenig Gemeinsames. Pfefferfresser (Rhamphastidae), Bartvögel (Capitonidae), Bartkuckucke (Bucconidae) und Glanzvögel (Galbulidae) besitzen echte Kletterfüße mit paarig gestellten Zehen, erste und vierte Zehe sind dauernd nach hinten, zweite und dritte dauernd nach vorn gerichtet. Auch die Nagelschnäbler (Trogonidae) weisen Kletterfüße auf, nur daß hier erste und zweite Zehe nach hinten, dritte und vierte nach vorn geschlagen sind. Bei den Kuckucken (Cuculidae) ist die vierte[1]), bei den Mäusevögeln (Coliidae) die erste und vierte eine Wendezehe. Bei den Bananenfressern (Musophagidae), Nashornvögeln (Bucerotidae), Eisvögeln (Alcedinidae), Immenvögeln (Meropidae), Racken (Coraciadae), Sägeracken (Momotidae) und Wiedehopfen (Upupidae) endlich stehen drei Zehen nach vorn und eine — immer die erste — nach hinten.

Neben den Füßen ist es der Schwanz, der den Spechten beim Klettern wesentliche Hilfe leistet. Die Steuerfedern besitzen starke, feste Kiele und solide, abwärts gerichtete Strahlen. Die Schäfte zeigen unten eine Längsfurche und sind am freien Ende zweispitzig. Namentlich zeichnen sich die mittleren, zugleich längsten Schwanzfedern durch Festigkeit und Elastizität aus. Durch diese Eigenschaften bildet der Schwanz nicht bloß einen Stützapparat beim Klettern, sondern er erleichtert auch durch seine, in der Elastizität der Federn begründete Federkraft die Arbeit des Hackens und leitet endlich drittens alle Erschütterungen abwärts, denen der Körper bei der Arbeit ausgesetzt ist.

Indes finden sich derartige Verhältnisse des Schwanzes nicht ausschließlich bei den Spechten. So verfügt beispielsweise auch unser Baumläufer (Certhia familiaris) über steife Schaftspitzen der Steuerfedern, wie denn das Vögelchen überhaupt, trotzdem es keine Kletterfüße besitzt, ganz nach Art der Spechte an den Bäu-

[1]) Dieselben Verhältnisse finden sich auch bei den Eulen.

mmen klettert: sprungweise mit Anstemmen des Schwanzes von ten nach oben, ohne sich freilich wie die Spechte längere Zeit an ter Stelle aufzuhalten, da es nur die Rinde von Insekten säubert, den ter der Rinde oder im Holze hausenden Kerfen aber nicht nachstellt.

Die ausgeprägtesten Stütz- oder Stemmschwänze finden wir den Spechtformen, welche vorwiegend dem Nahrungserwerb Bäumen nachgehen, also bei unseren Schwarz- und Buntspechten. hon geringer ist Stärke und Elastizität der Schwanzfedern bei un- en weniger stammlebigen Grün- und Grauspechten, und bei t Wendehälsen und den hauptsächlich in Südamerika heimischen ichschwanzspechten, die überhaupt nicht nach Art der Spechte ttern, sind die Federn weich, ohne Längsfurche und am freien de nicht zweispitzig, sondern abgerundet. Schon Bechstein 1822) weist auf diese Verhältnisse hin, wenn er von den Spechten t: „Der Schwanz dient zur Unterstützung und zum Widerstemmen den Bäumen, wenn sie die Holzinsekten aus der Rinde und dem lze der Bäume holen. Daher er auch an denen am steifsten ist, ihre Nahrung bloß an den Bäumen suchen, und an denen icher, die sich auch wie der Grünspecht auf der Erde, und zwar ufig finden."

Daß sich bei den vorwiegend stammlebigen Formen die hwanzfedern bei derartiger Inanspruchnahme stark abnutzen, ist ht verwunderlich. Tatsache ist, daß beispielsweise beim Schwarz- chte die mittleren Steuerfedern unmittelbar nach der Mauser bis $^1/_3$ länger sind als vor derselben.

Ein unentbehrliches Werkzeug ist für den Specht der Schnabel. n vollendetsten ist auch hier wieder die Ausbildung bei den Gat- ngen, die größtenteils von Holzinsekten leben und diese durch Ab- älen der Borke und Absplittern von Holzspänen erlangen. Hier eicht der Schnabel einer vierseitigen Pyramide; er ist keilförmig, ng[1]) und gerade, von festem Hornepithel überzogen und an der pitze meißelartig abgestumpft. Der Oberschnabel zeigt überdies ch deutliche, ihn verstärkende Hornleisten. Mit welcher Kraft e Spechte den Schnabel zu gebrauchen verstehen, zeigen unsere chwarz- und großen Buntspechte, die Holzspäne von 10—15 cm ange und 2—3 cm Breite lossplittern; noch übertroffen in ihren eistungen werden sie von den großen nordamerikanischen Specht- ten, besonders vom Elfenbeinschnabel (Campophilus principalis), r beim Suchen nach Baumkerfen bzw. beim Anlegen der Nist- hle bis 30 cm lange Holzstücke absprengt. Natürlich ge- ren zur Verrichtung solch respektabler Arbeit entsprechende

[1]) Allerdings erscheint der Spechtschnabel im Verhältnis zum Gesichtsschädel ger als er in Wirklichkeit ist. Der Grund dieser Erscheinung ist darin zu hen, daß sich die Schnabelwurzel nicht deutlich vom Gesicht absetzt, sondern ganz allmähliche Verlängerung desselben erscheint.

Muskeln, und es ist namentlich die Halsmuskulatur, die bei den Spechten überaus kräftig entwickelt ist. Den Erschütterungen, denen die Tiere bei der Holzhackerei ausgesetzt sind, wird entgegengewirkt durch starke, harte Schädelknochen, und außerdem sind Gesichts- und Hirnschädel fest und innig miteinander verbunden, eine Tatsache, die die Spechte in einen weiteren Gegensatz zu den Papageien stellt.

Bei den sogenannten Erdspechten treten die charakteristischen Merkmale des Schnabels etwas zurück. So zeigt der Schnabel unserer Picusarten nicht mehr deutlich die vierseitige Form, weist dagegen eine ganz leichte Krümmung auf, die bei den amerikanischen Colaptesarten noch mehr zum Ausdruck kommt. Ebenso treten die verstärkenden Hornleisten zurück. Diese Arten vermögen darum auch nur in weiches oder faules Holz Löcher zu hacken, suchen sich lieber die Nahrung aus oder unter der Rinde zusammen oder durchstöbern den Mulm fauler Bäume. Für unseren Grün- und Grauspecht (Picus viridis und P. canus) besteht überdies die Hauptnahrung in Ameisen. Bei den Wendehälsen endlich, die überhaupt nicht meißeln, endigt der Schnabel spitz und zeigt keine Spur von Hornleisten.

Vermag der Specht mit dem Schnabel die Wohnstätten der Baumkerfe bloßzulegen, so ist ihm die Zunge unentbehrlich beim Hervorholen der Schädlinge aus den Ritzen und Verstecken; sie dient ihm zum Nahrungsfang. Die eigentliche Spechtzunge ist verhältnismäßig klein, mit festem Horn überzogen und beiderseits mit fünf bis sechs nach hinten gerichteten Hornpapillen oder Widerhaken besetzt, in denen wahrscheinlich Tastkörperchen liegen, die die überaus bewegliche Zunge zu einem feinen Tast- und Spürorgan machen. Das hintere Zungenende ist verwachsen mit dem schnabellangen, rundstabförmigen Zungenbein, welcher Knochen in einer elastischen, während der Ruhe wurmartig zusammengezogenen Muskelscheide liegt. Vom Zungenbein aus gehen die beiden, bei den Spechten äußerst langen, dabei sehr biegsamen und federnden Zungenbeinhörner nach hinten; sie lagern sich um den Hinterkopf herum und reichen bis zur Schnabelwurzel. Frei von einem Muskel umhüllt, vermögen sie sich leicht gleitend hin und her zu bewegen. Gleiten sie — infolge Muskelzusammenziehung — nach vorn, so bringen sie in die in der Mundhöhle befindliche Muskelscheide ein, dieselbe streckt sich als ein langer Zylinder vor, und die Zunge wird dabei weit aus dem Schnabel herausgeschnellt. Bei unseren Grün- und Grauspecht kommt die Zungenspitze etwa 13, beim Schwarzspecht gegen 8 cm vor die Schnabelspitze zu liegen. Auch der Wendehals, dessen Lebensweise sonst wenig der der Spechte ähnelt, verfügt über einen derartigen Zungenapparat. Mit solch langer, wurmartiger Zunge, die noch dazu ein empfindsames Tast-

ıan ist, vermögen die Spechte den Insekten in den verborgensten
ɔ engsten Ritzen und Gängen nachzuspüren.

Einer besonderen Erwähnung bedürfen noch die Mundhöhlen=
isen, die bei den meisten Vögeln nur gering oder gar nicht ent=
kelt sind, bei den Spechten aber eine hohe Ausbildung zeigen.
Betracht kommen namentlich die Unterzungen= und Unter=
erdrüsen. Dieselben sondern aber nicht eine klare, dünnflüssige,
ichelige, sondern eine klebrige, leimartige Substanz ab, mit der
der vordere Teil der Zunge während der Ruhelage überzieht.
:vorgeschnellt wirkt sie dann ähnlich wie eine Leimrute, d. h. die
:fe, mit denen sie in Berührung kommt, bleiben an ihr hängen
› können vom Specht in aller Ruhe verschluckt werden. Wie das
sstrecken, so wird auch das Einziehen des Zungenapparates durch
ıskeln bewerkstelligt. Ein Paar dieser Rückziehmuskeln ent=
ingt an den Enden des Unterkiefers und endet am hinteren
ɔe des Zungenbeins; ein zweites Paar nimmt seinen Anfang
der Luftröhre, legt sich um die Zunge und hört am Anfangs=
der Zungenbeinhörner auf.[1])

Die Spechte leben in Monogamie. Die Geschlechtsunterschiede
› gering; gewöhnlich zeichnen sich die erwachsenen Männchen
:ch einen roten oder gelben Scheitel vor den Weibchen und
ngen aus. Gemeinsam zimmern die Gatten die Nisthöhle, die
ist dort am Baume angelegt wird, wo ein Ast ausgebrochen
Immer findet sie sich in beträchtlicher Höhe, meist 10—20 m
› nie weniger als 5 m vom Boden entfernt. Die Wände der
hle sind glatt; ihr Boden ist mit Mulm oder feinen Holzspänen
eckt. Das Eingangsloch ist rund und nur so groß, daß der
echt gerade ein= und ausschlüpfen kann. Die Eier, die wie
allen Höhlenbrütern eine weißglänzende Farbe zeigen, sind an
ı einen Ende breit und rund, am anderen zugespitzt. Sie
:den von beiden Gatten abwechselnd bebrütet. Die jungen Spechte
ɔ häßliche Geschöpfe: plumpleibig, dünnhalsig und dickköpfig,
ıei halbnackt, verdienen sie Marshalls Bezeichnung als „kleine,
ɔliche Scheusäler" nicht mit Unrecht. Auch in die Arbeit des
tterns teilen sich die Alten. —

Systematisch zerfällt die Ordnung der Spechte (Pici) in die drei
milien der Wendehälse (Iyngidae), Weichschwanzspechte (Picum-
ae) und eigentlichen Spechte (Picidae). Von letzteren kommen

[1]) Über Bau und Funktion der Spechtzunge und ihre gegenseitigen Be=
ungen geben die für Schulen zugeschnittenen Lehrbücher meist nur ungenü=
e Auskunft. Sehr gut schreibt Leiber über die vergleichende Anatomie der
chtzunge in C. Chun's Zoologica N. 51 und über ihre Funktion in der Zeitschrift
den Ausbau der Entwicklungslehre, herausgegeben von R. H. France.
' Heft 1/2. Noch immer lesenswert ist es, was Prinz Ludwig Ferdinand
ayern in den Sitzungsberichten der k. bayr. Akademie der W. 1884 sagt.
Der Herausgeber.

für die deutsche Fauna acht Arten in Betracht, die sich auf Gattungen verteilen:

Gattung Dendrocopus, Buntspechte mit den Arten D. r D. medius, D. minor, D. leuconotus;

Gattung Dryocopus, Schwarzspechte mit der Art Dr. ma

Gattung Apternus (Picoides), Dreizehenspechte A. tridac

Gattung Picus (Gecinus), Grünspechte mit den beiden P. viridis und P. canus. —

Den ausgeprägtesten Spechtscharakter trägt die Gattu Buntspechte (Dendrocopae). Sie umfaßt nur stammlebige Art sehr selten auf den Erdboden kommen. Der gerade, kop Schnabel zeigt deutliche Hornleisten; der Schwanz ist lang förmig und fest; das Gefieder weist stets eine schwarze G farbe auf, die mit Weiß gescheckt ist.

Zu den Buntspechten gehört der gemeinste europäische G der große Buntspecht (Dendrocopus major), der sich in ganz E Nord- und Mittelasien bis Kamtschatka und Japan findet. Namen Buntspecht verdient er vollauf; er sieht oberseits s und weiß gescheckt aus, die Unterteile sind schmutzig weiß g und Aftergegend und untere Schwanzdecken tragen scharl Farbe. Das Männchen besitzt außerdem einen breiten, roten K hauptflecken, der dem Weibchen mangelt. Die zusammenge Flügel zeigen fünf weiße Querbinden.

Nadel- und Laubwaldungen sowie Vorhölzer bilden die L plätze des großen Buntspechtes; in alten Kiefernwäldern gern Standvogel; in Laubwäldern zeigt er besondere Vo für Eichen, Pappeln und Weiden. Er ist eine Zierde u Wälder nicht nur durch seine Färbung, sondern auch durch Munterkeit und Gewandtheit. Im Rollen oder Trommeln Meister, und er befleißigt sich dieser Kunst namentlich wä der Paarungszeit. Durch Nachahmen seines Trommelns kann ihn leicht anlocken. So habe ich durch rasches, kurzes Poche dem Taschenmesser an Baumstämme fast immer Erfolg g eine Methode, die ich zuerst im Böhmerwalde von einem F gehilfen kennen lernte. In den dortigen ausgedehnten For

---

[1]) Ein für den Spechtforscher äußerst interessanter Teil des Böhmer ist das Gebiet des Rachels. Hier trifft man alle mitteleuropäischen Spec sogar zwei in Deutschland ziemlich seltene Arten: Dendrocopus leuconotus Seite 420) und Apternus (Picoides) tridactylus (vergl. Seite 422).

Während der Abfassung dieser Arbeit sandte mir Herr Dr. Thiem, seine Schrift: Biographische Betrachtung des Rachels (Nürnberg 1906) freu zu. Hier finden sich obige Beobachtungen bestätigt. Es heißt da: „Die sind sowohl reich an Individuen als auch an Spezies vertreten. Sä Spechtarten Mitteleuropas geben sich gleichsam auf dem Rachel ein Rende Und an anderer Stelle:„ Interessant ist, daß im Rachelgebiete sämtliche europäischen Spechtarten brüten".

ekam ich alle deutschen Spechtarten zu Gesicht und konnte sie in hrem Leben und Treiben genauer beobachten.

Nutzen und Schaden halten sich beim großen Buntpechte ungefähr die Wage. Soweit seine Nahrung aus animalischen Stoffen besteht, ist er entschieden von Nutzen; denn er iegt besonders der Vertilgung von Borkenkäfern und deren Eiern, arven und Puppen ob, vertilgt auch nebenbei viele forstschädliche aupen. Nach Ameisen scheint er nicht so lüstern zu sein wie rün-, Grau- und Schwarzspechte, dafür aber ist er ein Liebhaber n gewissen Vegetabilien, namentlich von Haselnüssen und Kiefernmen. Um den Samen aus dem reifen Kiefernzapfen zu erlangen, emmt er letzteren in eine eigens zu diesem Zwecke hergestellte aumspalte, hält ihn noch mit den Füßen fest und hackt die Schuppen it dem Schnabel los. Besonders ökonomisch verfährt er freih bei dieser Verrichtung nicht; er zertrümmert nämlich nur die ere, aus der Spalte hervorragende Zapfenhälfte und genießt ren Samen, dann läßt er den Zapfen mit der unberührten nteren Hälfte fallen und holt sich einen anderen. Die Forstleute zeichnen Bäume, an denen die Spechte Haselnüsse, Zapfen und icheln in der beschriebenen Weise bearbeiten, als Hobelbänke oder pechtschmieden. Da dieselben von den Tieren lange Zeit benützt erden, so können unter ihnen die zerstörten Zapfen, Nüsse usw. it korbweise zusammengelesen werden.

Zu dieser Untugend des großen Buntspechtes, die dem Forstirt wohl manchmal Ärger bereitet — von Schaden kann man ei der immensen Fruchtbarkeit der Kiefern und Eichen kaum eden — gesellt sich noch eine zweite, das sogenannte Ringeln der Bäume. Es besteht darin, daß der Specht wagerechte Reihen von unden Löchern in die Rinde meißelt. Über den Zweck, der mit ieser Tätigkeit verfolgt wird, ist man sich noch nicht recht klar. Auffallend ist, daß diese Ringelbäume sehr oft vollständig insektenrei sind, und daß meist solche Bäume ausgesucht werden, die ich in dem betreffenden Gebiete nur vereinzelt und versprengt vorinden. Die Meinung, der Specht sehe es beim Ringeln auf den ausfließenden Saft oder den bloßgelegten Bast ab, läßt sich kaum aufrechterhalten. Nach Altum läuft das Ringeln auf eine genaue Untersuchung des Baumes auf Insekten hinaus, wie denn überhaupt die Spechte beim Aufsuchen der Nahrung lediglich vom Gesicht und Gehör geleitet werden. Mit ersterem vermögen sie schon äußerlich von Insekten befallene, kränkelnde Bäume zu erkennen; die Baumstellen aber, die ihnen besonders reichlich Nahrung zu bieten vermögen, werden sie durch das Gehör auffinden, indem sie den Baum mit dem Schnabel abklopfen, gewissermaßen erkutieren. Warum sollten sie nun dieses Abklopfen und Anhacken nicht auch einmal an gesund aussehenden Bäumen probieren,

zumal wenn diese für sie noch unbekannt und fremd sind! Ü
ringeln nicht bloß die großen Buntspechte, sondern auch —
dings weit seltener — Schwarz-, Grün- und dreizehige S

Den Sommer über hat unser Buntspecht ein ziemlich be
tes Gebiet inne. Im Herbst und Winter dagegen durchst
größere Reviere, um genügend Nahrung zu finden. Man t
dann oft in Gesellschaft von Meisen, Kleibern und Goldh
an. Sein Flug ist ruckweise und schwirrend. Größere S
durchfliegt er selten, wie er es auch tunlichst vermeidet, über
freie Flächen zu streichen. —

Weit seltener als der große ist der mittlere Buntspecht (
copus medius). Sein Wohnbezirk überschreitet Europa so
nicht. Besondere Vorliebe hat er für Laubwaldungen, na
für alte Eichenwälder, und die Ebene zieht er entschied
Gebirge vor. Obwohl er über ganz Deutschland verbreitet i
er doch nur an wenigen Stellen häufiger auf, nach Br
Anhalt und in der Mark. Seine Größe ist geringer als
großen Buntspechtes; weist dieser eine Länge von 23—25
eine Flügelbreite von 47 cm auf, so erreicht jener nur eine
von 21 cm und eine Spannweite von 40 cm. Die Färbu
Gefieders ist indes beim Mittelspecht entschieden eine noch
und gefälligere als bei seinem größeren Verwandten. D
Färbung tritt reichlicher auf, weshalb man ihm auch in m
Gegenden den Namen Halbrotspecht gegeben hat. Nicht blo
und untere Schwanzdecken, sondern auch der Bauch sind sch
rot gefärbt; Bauch- und Schenkelseiten tragen rosenrot
schmalen, schwarzen Linien untermischte Farbtöne. Bru
Stirn und Vorderkopf sind rostgelblich gefärbt, und Scheit
Hinterkopf prangen im schönsten Scharlachrot, das beim W
gleich dem Rot am Bauch und After etwas heller als beim
chen ist. Schnabel und Füße sind dunkler als bei D. majo
am zusammengelegten Flügel zeigen sich nicht fünf, sonder
weiße Querbinden.

In seinen Lebensgewohnheiten ähnelt der mittlere seh
großen Buntspechte. Wie dieser ist er ein äußerst muntere
ruhiger Vogel, der von früh bis abends an den Bäumen
klettert, gegen Glieder der eigenen Art sehr futterneidisch,
auch raufluſtig und zänkisch ist. Gegen die ihn auf seinen n
lichen Streifzügen begleitenden kleineren Vögel zeigt er sich d
verträglich. Seine Nahrung besteht zur größeren Hälfte au
sekten; er vertilgt Borken- und Rüsselkäfer, Spinnen, R
Holzwespen u. dergl. Nebenbei frißt er wie sein Verwandte
Haselnüsse, Eicheln und Bucheckern und legt ebenfalls Hobe
an. Nadelholzsämereien scheint er gar nicht oder nur sel
sich zu nehmen; dafür soll er aber ab und zu auch einmal

chbaum plündern und mit großem Geschick den Kern aus dem
n zu erlangen verstehen. Solch kleine Sünden, die er sich ab
zu zu Schulden kommen lassen mag, macht er wieder wett
h die Vernichtung schädlicher Kerfe, und der Mensch hat durch-
keine Ursache, den Groß- und Mittelspecht zu verfolgen. Ge-
diese beiden sind es auch, deren Nist- und Schlafhöhlen von
:ren, ebenfalls nützlichen Höhlenbrütern (z. B. von Meisen,
mläufern, Staren, Rotschwänzchen) als willkommene Brut-
en benutzt werden. Zum Glück finden sich solche von Spechten
nmerte Nistgelegenheiten ziemlich häufig, da diese Zimmer-
: unter den Vögeln vielfach die Gewohnheit haben, sich mehrere
afhöhlen zu bauen und angefangene Nisthöhlen wieder zu ver-
n, um dieselben an geeigneteren Orten anzulegen. —

Der Zwerg unter den deutschen Spechten ist der kleine Bunt-
)t (Dendrocopus minor), der nur eine Länge von 16 cm und
Flügelweite von 30 cm erreicht. Die Männchen besitzen am
:itel einen hochroten Fleck, das übrige Gefieder sieht schwarz
weiß aus, die Unterseite ist trübweiß gefärbt und schwarz ge-
)elt. Das Verbreitungsgebiet des kleinen Buntspechtes ist ebenso
zedehnt wie das des großen; doch zieht er wie der mittlere
Ebenen den Gebirgen vor, in letzteren trifft man ihn selten an.
ıe Nadelwaldungen verschmäht er; eine besondere Vorliebe zeigt
ür Weiden, Rotbuchen, Pappeln und Espen. In diese Bäume
t er auch meistens seine Nist- und Schlafhöhlen, doch hat man
Nest auch schon in Eichen und Obstbäumen gefunden. Das
:ge besteht wie beim Mittelspecht zumeist aus 6 (5—7) Eiern,
ırend beim großen Buntspechte 5 Eier die Regel bilden. Zur
)rung dienen dem Kleinspechte lediglich Insekten, und zwar
)ehrt er, da seine Verdauungsorgane zu schwach sind, um so-
annte Gewölle zu bilden, nur die zartesten und weichsten Kerfe,
den und Eier; Käfer und Fliegen rührt er nicht an. Gerade
:in liegt sein außerordentlicher Nutzen; denn der kleine Kerl
mag große Mengen winziger Schädlinge zu vertilgen und unter
en in Wäldern und Obstpflanzungen tüchtig aufzuräumen. Ob-
:h der Kleinspecht — wie ich wiederholt beobachten konnte
ein recht zutrauliches Tier ist und wenig Scheu vor dem
nschen zeigt, scheint doch der Bestand im Gegensatz zu dem
anderen Spechte nicht zurückzugehen. Infolge seiner Klein-
: wird er eben von den meisten übersehen, und selbst
Winter fällt er, namentlich an beschneiten Bäumen, nicht son-
:ich in die Augen, da sein Gefieder sehr viel Weiß zeigt. Auch
Nisthöhle wird so versteckt angelegt, daß sie meist den Blicken
Eichhörnchen und Wiesel entgeht, und vor den gefährlichsten
chtfeinden, dem Habicht und Sperber, schützt den Vogel seine
:rordentliche Gewandtheit. Dazu kommt noch, daß er selbst

in strengen Wintern nicht eigentlich in Nahrungsnot kommt, zumal nicht in solche, wie sie unsere Grün- und Grauspechte durchzumachen haben. An solch kleinen und zarten Kerfen, wie er sie zur Nahrung benötigt, ist auch im Winter kein Mangel. Deswegen ist er auch mehr Stand- als Strichvogel, und länger als die anderen Spechte wird er der fortschreitenden Kultur stand halten. —

Der seltenste unter den deutschen Spechten ist der weißrückige Buntspecht, Weiß- oder Elsterspecht (Dendrocopus leuconotus). Er ist der größte deutsche Buntspecht; denn bei einer Länge von 28 cm übertrifft er noch den großen Buntspecht um ein geringes. Wie alle Buntspechte zeigt auch er ein schwarzweißes Gefieder, doch sind Vorderkopf, Zügel, Schläfen, Kopf- und Halsseiten, hintere Schultergegend, Unterrücken und Bürzel reinweiß gefärbt. Die untere Schwanzdecke sieht rosenrot aus; das Männchen besitzt eine scharlachrote, das Weibchen eine schwarze Kopfplatte. Am zusammengelegten Flügel sind sechs weiße Querbinden sichtbar. Die eigentliche Heimat des Vogels bildet das nördliche und nordöstliche Europa; in Schweden, Lappland und Finnland, in den Ostseeprovinzen, in Polen und namentlich auch in den gebirgigen Teilen Ungarns tritt er häufig auf. In unserem Vaterlande ist er meistens nur Strichvogel, der ab und zu zum Brutvogel wird. Als Brutvogel beobachtete man ihn z. B. in der Mark, in Schlesien und in Bayern. In dem schon erwähnten Rachelgebiete ist er wiederholt gesehen und erlegt worden.[1]) Man trifft D. leuconotus sowohl in Nadel- als auch in Laubwaldungen an; in letzteren bevorzugt er Eichen, Birken und Ulmen. In Rußland dehnt er seine Streifereien bis in die Gärten aus. Von den anderen Buntspechten unterscheidet er sich durch ruhiges, bedächtiges Wesen. Selten vernimmt man seinen Ruf; sein Trommeln ist leise und nicht weit hörbar, und trotz des kräftigen Schnabels arbeitet er ziemlich geräuschlos, da er weniger hackt als vielmehr schält. Sein Nest findet sich darum auch meist in sehr morschen, mulmigen Bäumen; das Gelege besteht aus drei Eiern. —

Den Buntspechten nahe verwandt ist der Schwarzspecht (Dryocopus martius). Er ist der größte deutsche wie überhaupt der größte europäische Specht und wird hierin nur von den amerikanischen Campophilusarten überflügelt. Seine Körperlänge beträgt 47 bis 50 cm, die Flügelspannweite 72—75 und die Schwanzlänge 18 cm.

---

[1]) Thiem schreibt a. a. O.: „Dendrocopus leuconotus, dessen Heimat die nämliche wie die des Apternus tridactylus ist, galt bisher als seltener Vogel des Böhmerwaldes. Wir haben aber zur Zeit des Trommelns an einem Tage über 20 Stück beobachtet. Der Böhmerwald scheint das westlichste, die Karpathen das östlichste und die Ostalpen das südlichste Gebiet dieses Spechtes zu sein," und an einer anderen Stelle seiner Abhandlung: „Der in Nordeuropa heimische Elsterspecht wurde von uns als der häufigste Buntspecht des Gebiets beobachtet."

ie Grundfarbe ist ein mattes Schwarz; das Männchen zeigt ten Scheitel und rotes Genick, während beim Weibchen nur das enick rot gefärbt ist. Das Wohngebiet des Schwarzspechtes erreckt sich über das ganze bewaldete Europa und die Nordhälfte siens bis zum Himalaja. Er liebt große, zusammenhängende älder, die wenig von Menschen beunruhigt werden; als echten aldvogel treffen wir ihn darum vor allen Dingen in den Alpen, den deutschen Mittelgebirgen und in den großen Waldungen kandinaviens, Rußlands und Sibiriens an. Da er starke, kernule Bäume zur Anlage seiner Nist- und Schlafhöhlen braucht, leidet er arg an Wohnungsnot; denn die moderne Forstkultur ldet solche kränkelnde Bäume nicht. Aller Wahrscheinlichkeit nach rd darum der Schwarzspecht, der heute bereits viel seltener geworn ist, der erste Specht sein, der aus Deutschland infolge der ratiollen Waldwirtschaft verschwindet. Aus vielen Gegenden, wo er über häufiger Brutvogel war, ist er schon heute vollständig verängt worden. Sein Gebiet bewohnt der Schwarzspecht, solange ihm genügend Unterhalt gewährt, jahraus, jahrein; die Jungen gegen fliegen oft weit umher, ehe sie ein passendes Revier finden. o erhielt ich im vorigen Herbste einen fast ausgewachsenen weibhen Schwarzspecht, der bei Borna im Leipziger Bezirke erlegt orden war, wo sonst der Schwarzspecht nicht mehr anzutreffen ist. as Tier scheint also auf Wohnungssuche gewesen zu sein. Es kann uf diese Weise geschehen, daß Bezirke, in denen Schwarzspechte hrzehntelang nicht hausten, wieder von ihnen besiedelt werden, lls einzelne Bäume die Nistbedingungen erfüllen, die die stattchen Tiere an sie stellen.

Im Klettern und Meißeln ist der Schwarzspecht Meister. Geschickt hüpft er die Bäume hinan, und mit dem äußerst kräftigen chnabel, der den Kopf an Länge noch übertrifft, vermag er lange, arke Späne loszumeißeln und große Löcher in die Stämme zu acken. Unter den Holzinsekten stellt er vor allem den Larven der roßen Holzkäfer und Holzwespen (Sirex gigas und S. spectrum) ach. Auch im Fluge übertrifft er die anderen Spechte, indem ein Flug ausdauernder und gleichmäßig wellenförmig, also nicht so harf auf- und absteigend wie bei den anderen Familiengenossen st. Auf dem Boden hingegen bewegt er sich ziemlich ungeschickt, ommt auch nur herab, um zu seiner Lieblingsnahrung, den Roßmeisen (Camponotus herculeanus und C. ligniperdus), zu gelangen, erzehrt aber auch die anderen Ameisenarten (namentlich Formica ufa und F. congerens) und füttert mit den Puppen seine Jungen uf. Die Vorliebe dieses Spechtes für Ameisen ist auch der runb, warum er den Nadelwäldern entschieden den Vorzug r den Laubwäldern gibt. Das Nest, das in starken, kernfaulen äumen und in bedeutender Höhe angelegt wird, enthält drei bis

sechs, meist vier glänzende, reinweiße Eier, die im Verhältnis zur Größe des Vogels auffallend klein sind. —

Ein in Deutschland seltener Specht ist der dreizehige (Apternus tridactylus). Wie schon sein Name sagt, besitzt er nur drei Zehen: zwei gleichlange Vorderzehen und die etwas längere, sekundäre Hinterzehe, während die primäre verschwunden ist. Eine zweite Eigentümlichkeit liegt darin, daß sein Gefieder keine roten Farbtöne aufweist. Sonst aber ist sein Federkleid ähnlich dem der Buntspechte recht scheckig schwarz und weiß gefärbt. Der Scheitel des Männchens sieht schön zitronengelb — weshalb der Vogel in manchen Gegenden auch Gelbkopf[1]) genannt wird —, der des Weibchens weißlich aus. Der Dreizehenspecht ist Gebirgsvogel. Als Brutstätten kommen für ihn in Deutschland nur die bayrischen Alpen, der Böhmer Wald und das schlesische Mittelgebirge in betracht. Im Rachelgebiet habe ich ihn wiederholt beobachtet. Sonst tritt er außerhalb Deutschlands ziemlich häufig in den Alpen, in den Karpathen, im Kaukasus und Ural und in den skandinavischen Gebirgen auf, und sein Verbreitungsgebiet erstreckt sich über Nord- und Mittelasien bis nach Kamtschatka und Sachalin. Bei uns bevorzugt er Nadelwaldungen; im Norden scheint er mit Vorliebe in Birkenwäldern zu nisten, in denen ja auch seine Gefiederfärbung am besten als Schutzfarbe zum Ausdruck kommt. Während der Zeit des Nistens zeichnet er sich durch große Vorsicht aus; er fängt viele Höhlen an, um sie wieder zu verlassen und günstigere Orte für sie aufzusuchen. Man hat darum sein Nest bis jetzt nur ganz vereinzelt in Deutschland gefunden; immer traf man es in bedeutender Höhe und in sehr versteckter Lage an. Im übrigen gleicht das ganze Gebahren des Dreizehenspechtes dem der Buntspechte: er ist ein ruheloser, gewandter Geselle, der das Klettern und Trommeln gut versteht und eifrig der Insektenvertilgung obliegt, hin und wieder aber auch vegetabilischer Nahrung nachgeht. Da er sich gegen seinesgleichen recht zänkisch und futterneidisch zeigt, so hält es nicht schwer, ihn durch geschicktes Nachahmen seines Trommelns anzulocken. —

Eine zweite Gruppe von Spechten bildet die Gattung Picus, der unsere Grün- und Grauspechte (P. viridis und P. canus) angehören. Sie kommen ziemlich häufig auf den Boden, da ihre Hauptnahrung in Ameisen, namentlich den roten Waldameisen besteht. Man bezeichnet die Picusarten darum wohl auch als Erdspechte. Übertreffen sie die übrigen Spechte im Gehen, so erreichen sie doch nicht deren Fertigkeit im Klettern, und auch ihr Flug ist schwerfällig und tief. Die Zunge ist sehr lang; der Schnabel nicht deutlich vierkantig und leicht gebogen, und die Schwanzfedern weisen

[1]) Im Rachelgebiet ist er unter dem Namen „Holzhacker mit der gelben Hauben" bekannt.

icht jene Steifheit und Härte auf, wie wir sie bei Bunt- und Schwarzspechten finden. Auch die Trommelkunst üben sie gar nicht oder doch nur äußerst selten aus.

Der Grünspecht ist, von den nördlichsten Teilen abgesehen, über ganz Europa verbreitet. In Deutschland trifft man ihn häufig an. Er ist kein eigentlicher Waldvogel; in reinem Schwarzwalde hält er sich nur ganz selten auf, lieber schon in Misch- und Laubwaldungen. Am wohlsten fühlt er sich entschieden in Vorhölzern und in Gegenden, wo Baumpflanzungen mit freien Strecken, namentlich mit Wiesen- und Viehtriften abwechseln. Seine Oberseite sieht olivengrün, die Unterseite gelbgrün aus; Bürzel- und Schwanzfedern sind gelblich, Kinn, Kehle und Ohrgegend trüb weiß gefärbt; Scheitel und Nacken prangen karminrot. Der schwarze Bartstreifen ist beim Männchen rot, beim Weibchen weiß getüpfelt. Die Länge des Vogels beträgt gegen 31 cm.

Der Grünspecht ist ein unruhiger, schlauer Vogel. Aus morschigen Bäumen sucht er Käfer- und Schmetterlingslarven (Bockkäfer, Weidenbohrer) hervor; auf dem Boden spürt er fleißig den Ameisen nach und vermag auch mit seiner langen Zunge geschickt die Maulwurfsgrille zu ergreifen. Nicht selten sieht man ihn auf abgemähten Wiesen Jagd auf allerlei Kleingetier machen. Ebenso wenig verschmäht er Pflanzenkost und nascht von den Vogelbeeren ebenso gern wie von den Früchten des wilden Weins. Im Winter kommt er, vom Hunger getrieben, vielfach in die Nähe menschlicher Wohnungen, besucht Obstgärten und liest von Strohdächern, Lehmmauern und aus Fachwerk Insektenlarven hervor. Den ersten Grünspecht sah ich als Knabe an einem Wintertage mitten in meinem Heimatsort, einer lärmenden Fabrikstadt. An der Giebelseite eines Rohbaues suchte das Tier fast eine Stunde lang nach Kerfen.

Das Verbreitungsgebiet des Grauspechtes ist noch ausgedehnter als das des Grünspechtes; es erstreckt sich über ganz Europa (Großbritannien ausgenommen), Sibirien bis nach Japan und reicht nach Süden bis Persien. In Deutschland tritt er seltener auf und nimmt wie der Grünspecht an Zahl immer mehr ab. Wie letzterer liebt er als Aufenthaltsort Vorhölzer und von Wiesen und Triften durchsetzte Misch- und Laubwälder, sowie ausgedehnte Obstpflanzungen. Die erste Bedingung, die er an seinen Wohnort stellt, ist das häufige Vorkommen von Ameisen; denn diese bilden seine Hauptnahrung. Darum hat er auch ähnlich dem Grünspecht in strengen Wintern, wenn sich die Ameisen tief in ihren Bau zurückgezogen haben, stark unter Nahrungsmangel zu leiden.

In der Größe erreicht der Grauspecht ziemlich den Grünspecht; seine Länge beträgt ca. 30 cm. Seine Oberseite ist ebenfalls olivengrün gefärbt, Kopf und Unterseite dagegen sehen grau aus. Die

Bartstreifen sind bei Männchen und Weibchen reinschwarz, doch weisen erstere einen roten Stirnfleck auf.

Das Gelege der beiden Picusarten weist 6—8 Eier auf, übertrifft also in der Regel das der Dendrocopus- und Dryocopusarten.

Im Rachelgebiete traf ich Grün- und Grauspecht häufig an. Der Ameisenreichtum seiner Wälder sowie das Vorhandensein zahlreicher Wiesen und Triften scheint ihnen zuzusagen und sie auch bewogen zu haben, ihr Wohngebiet bis zu einer Höhe (bis ca. 1350 m) auszudehnen, in welcher man sie, namentlich aber den Grauspecht, sonst selten noch antrifft.

Plattdeutsche Wörter.

Von **Th. Sisum**, Hauptlehrer der 1. Mädchen-Mittelschule in Altona.

(Fortsetzung).

Janen oder ganen, engl. to yawn, ist das hd. gähnen, mhd. ginen. Sprichwort: Gegen'n Backaven is quad (schlecht) janen (Oldenbg.). Hojahn man gegen'n Backaoven an, dat helpt die nix (Altmark).

Huk (in Hamburg Stubbenhuk, Lüdershuk u. a.) bedeutet nach D.-K. einen abgesperrten, dunkeln Raum, nach Sanders eine mit Pfählen eingefriedigte Wasserbucht. Vielleicht liegt das Wort auch in den Familiennamen Arnshauk (Adlerecke), Donnershauk. — Ein anderes Huk kommt von hocken.

Hümpel = Haufe hat eine Entsprechung in engl. hump = Buckel, Höcker und in ndl. homp = Hervorragung.

janken = winseln, wimmern ist wohl ein lautmalendes Wort. Im Rein. Vos heißt es Zeile 5455: He (Isegrim) blodde (blutete), he (j) ankede, he konde vele klagen. — Fr. R.: Un du sittst dor und jankst („schmachtest") un verjankst dine jungen Johren. — Heinr. Jürs: He stöhnt un jankt. — In Dithmarschen janken auch die Wagen- und Schiebkarrenräder.

jichtens, jichens wird aus den ndd. Entsprechungen für mhd. ie = je und mhd. ihtes = irgend zusammengesetzt sein. Es bedeutet: irgendwie.

Juche = hd. Jauche bedeutet eingentlich Brühe, wird heute aber im verächtlichen Sinne für flaue Getränke und geschmacklose Suppen gebraucht. Es stammt aus dem Slawischen, vielleicht von poln. jucha = Brühe, dem das lat. jus entspricht. Dieses jus ist über das Französische, wo es Saft bedeutet, ebenfalls ins Deutsche gedrungen und wird hier vielfach Schü gesprochen. Sprichwort:

ıkt man Kaffee ſünner (ohne) Bohn, ward de Jüch ken Wirkung n; kakt man Kaffee Taſſ' en Lot, is gewiß de Wirkung got.

kabbeln bedeutet ſtreiten, zanken und iſt wohl mit kibbeln (ſ. das) ɐwandt. J. H. Voß ſingt: wenn's dir früh im Magen wabbelt, e gute Frau) Kirſchbranntwein ſchenkt und wenig kabbelt.

kabeln heißt loſen. Eine Kabel iſt ein durch Loſen erwor=ıes Etwas, urſprünglich aber der zum Loſen gebrauchte Stab; . runkefli = Runenſtab. Heute finden wir in manchen Gegenden lder, Wieſen, Fluren in Kabeln eingeteilt. Im Walde gefälltes lz wird in Kabelingen zum Verkauf aufgeſtellt. — Das Kabel Schiffstau geht auf lat. capulum = Seil zurück.

Kabüſe = Schiffsküche iſt auch im Engliſchen (caboose) d Niederländiſchen. Im Franzöſiſchen heißt es cambuse, wie ſtellen=iſe auch bei uns. Es geht mit engl. cabin, franz. cabane, cabinet ſ lat. cabanna = Hütte zurück. Wahrſcheinlich gehört auch Kabuff rzu, während Kabache nach Heyſe aus dem Ruſſiſchen kommt. — Gr.: De ol Peter Kruſe, de hett en Karbuſe („Verſchlag auf dem hiffsdeck zum Schlafen").

Kahm, mhd. kâm, heißt Schimmel, kahmig: ſchimmlig und hmen (Gr. Wb.): ſchimmeln. Im Niederländiſchen und Altnordiſchen rd unter Kahm ein dünner Überzug von Staub, Schmutz und dergl. rſtanden.

Kai = gemauerte Hafeneinfaſſung iſt ein vielumſtrittenes Wort. r. Wb. ſieht es für das ndl. Key an, das Felſen, Kieſel bedeutet. =K. will es zu engl. Key = Schlüſſel ſtellen und meint, daß es ſprünglich etwas Einſchließendes bedeute. Nach Kluge iſt es das anz. quai, das von dem altgall. caium = Gehege kommt (ſ. Kluges b. unter Hag).

Käkelrehm = Zungenband beſteht aus Käke = Kinn (engl. eek = Kinnbacken, Wange) und Rehm = Riemen. Käkeln heißt audern. — J. Br.: Hanne Peiters ſteckt all teigen Knaewel in ſine ibſche, breide Kek („Schlund, Kehle"). — Holl den Schnabel, Jonge, der ick ſlah di einen Schimannsknuppen in dinen Kekelreim. Schimann [viell. aus Schipmann] heißt der Bootsmanns=Maat.)

kalaſchen kommt aus dem ruſſiſch. koloschit = prügeln, wie ırbatſchen aus ruſſ. karbatsch = Hetzpeitſche und knuten aus ſſ. knut = Peitſche. — Fr. R.: Sös anner (Jungens) würden kalaſcht.

kandidel = munter, luſtig iſt nach D=K. aus cantus = Geſang d dudeln gebildet.

Kanthaken, ein Schifferwort, bezeichnet einen Haken, der an e Stange befeſtigt iſt und zum Umkanten von Kiſten und Ballen nt. Jemand beim Kanthaken kriegen heißt alſo: ihn feſt und Wucht anfaſſen.

Karnutje, Kanutje ist die Verkleinerung von ndl. karnüte, das aus keur = kören, wählen und noot = Genosse besteht. Ein Karnutje ist demnach ein erwählter Genosse. — Nach Gr. Wb. sind Cornuten ausgelernte Handwerker, die aber noch nicht Gesellen sind. Das Wort soll aus lat. cornutus = behörnt kommen. Um die angehenden Gesellen zu hänseln, wurden ihnen Hörner aufgesetzt, die sie sich „ablaufen" mußten. Daher die Redensart: sich die Hörner ablaufen. Matthias sagt in seinem Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung, daß in der Lausitz mit Karnuzie ein kleiner, durchtriebener Kerl benannt wird, und hält das Wort für slawisch.

karweien = prügeln, eigentlich plagen kommt von ndl. karwei, das aus franz. corvie = Frohndienst stammt. Das Grundwort ist nach Diez lat. corrogare = zusammenrufen.

kibbeln, mhd. kibeln, ist das Wiederholungswort zu mhd. kîben = zanken, das von kip (Genit. kibes) = Trotz, Widersetzlichkeit abgeleitet und im Nhd. zu keifen (eigentlich keiben) geworden ist. Jer. Gotthelf sagt kifeln. Im Rein. Vos heißt es Zeile 2995: Bellyn begunde to kyven, und Zeile 4940 findet sich Kyff für Streit.

kladderig, klaeterig kommt von kladden, kladdern, klarren = sudeln, schmutzen. Eine Kladde ist eine vorläufige Niederschrift, die noch ins reine zu schreiben ist, bezw. ein Buch zu solcher Niederschrift. Klittern = etwas nachlässig zusammenschreiben und klieren = unsauber schreiben stehen zu kladdern, klarren im Ablautverhältnis. Joh. Fischarts bedeutendste Schrift heißt Affentheurliche, naupengeheurliche Geschichtsklitterung, und Schiller braucht den Ausdruck Zeitungsklitterer.

klauen und kleien werden beide für kratzen gebraucht. Ersteres kommt von Klaue. Im Rein. Vos heißt es: Bellyn klauwede syd bi den Ohren Doch wird im Rein. V. in demselben Sinne auch oft kleien gebraucht, das ursprünglich wohl in der Klei (Lehm, engl. clay) wühlen bedeutet. — Kl. Gr.: (De Minsch) mut klein un sehn un ein (eggen) un meihn.

Kliese = Klette heißt im Niederländischen clisse, im Angelsächsischen clithe und im Hochdeutschen stellenweise Kleise. Fr. Reuter und J. Mähl sagen dafür Klieben, das mit kleiben, kleben zusammenhängt.

klöben ist das ahd. klioban, mhd. klieben = spalten. Verwandt ist Kluft, Kloben und Klöben. Letzteres bezeichnet ein Gebäck mit einer Längsfalte (Spalte). Auch klauben (= zerspalten, zerpflücken, aufsammeln), Wortklauberei und engl. to cleave = spalten gehören hierher.

klönen = schwatzen könnte das gleichbedeutende mhd. kroenen sein. Der Wechsel zwischen r und l ist nicht selten; vgl. Schrittschuh — Schlittschuh, mhd. smieren — smielen (engl. to smile) = lachen. — Fr. R.: den ganzen Dag hest gistern dorvon draehnt un ümmer von dat Water klaehnt.

Kluft für Kleid, Anzug ist nach Franke (Deutsche Schriftsprache) n klaffen = offenstehn abgeleitet. Nach seiner Angabe wird in :rlin auch Klüftchen, Gliftchen gesagt, in Schlesien Kluftel, im Elsaß üftel, in Österreich Glüfterl. Es wird aber, auch nach Kluges einung, das rotwelsche (Rot = Bettler) Claffot sein, das ich in)scherosch' Wörterbuch zur „Feld-Sprach" finde.[1]) Nach Gr. Wb. nmt Claffot aus dem Hebräischen, wie viele andere Wörter der unersprache.

Kluggen = Knäuel ist das mhd. clunge, clungelîn. Nahe wandt sind die gleichbedeutenden mhd. kliuve, engl. clue und clew, d. kniuvel, nhd. Knäuel. Das n in den beiden letzten Wörtern ist ; l entstanden; vergl. Knoblauch aus Kloblauch. — O. Schade lt die ganze Sippe zu lat. gluere = zusammenziehen, Ch. Annan- e zu lat. globus = Klumpen, die beide wurzelverwandt sind.

Klute = Klumpen, Scholle ist verwandt mit Klüte (Kloß), Klöte)de), Kluse, Kluster (engl. cluster), Kloß, Klotz und engl. cloud Wolke. Eine Nebenform ist Klunte, wovon klunterig abgeleitet Klütern heißt mit Kluten werfen.

Ein anderes klütern, das wohl mit fries. klütt, engl. clout = icken, Lappen verwandt ist, bedeutet flicken, ausbessern, dilettantisch)eiten mit Handwerksgerät. Fr. R. sagt knütern.

knasch, z. B. de Stock brok knasch af, halte ich für ein laut- lendes Wort und für verwandt mit engl. gnash = knirschen und l. knassen, knarsen = krachen. — Kl. Gr.: Dar gnasch un brasch t. — Fr. R.: Dor brok he nu knas von af. Doch wird knasch auch : eng, kneifend gebraucht, z. B. de Stäwel sitten knasch; das mag)euten: sie sind eng zum Zerknaschen.

Knäw, engl. knave, = Knabe. Die Verkleinerung Knäwel nt zur Bezeichnung eines kräftigen Kerls. — Kl. Gr.: Min Hanne rd en Knewel.

Knöbel, Knöwel für Finger ist das mhd. chnubil, knübel = löchel am Finger. Daraus stammt knobeln = würfeln. Verwandt d Knubbe, knüpfen, Knüppel, Knopf, Knospe.

knusen ist das ahd. chnussan, mhd. knüsen = stoßen, schlagen, malmen, kauen, verdauen. Etwas nicht verknusen können heißt: nicht verdauen, vertragen können. Gr. Wb. bemerkt, daß das Wort wer zu beurteilen ist. Kluge hält Knust, richtiger Knus, schwäbisch aus = „Ansatz am Brot" hiermit für verwandt.

Krabater, Krabauter geht nach Dr. Schröder-Kiel auf Krebs, äwet zurück. Fr. Söhns stellt es zu Kroat, und tatsächlich wird für dieses Wort gebraucht, so auch von Fr. R. Bd. II. S. 68.

kranzheistern. — Der erste Teil des Wortes soll nach dem

---

[1]) Siehe den Anhang zu Moscherosch' „Soldaten-Leben" im „6. Gesicht Philand. von Sittewald."

heisterartigen Bewegungen nötigen.

Ich möchte darauf hinweisen, daß es im Niederdeutsch Zeitwort heistern (s. bei D=K.), westfries. heisterjen (vgl. mhd. gibt, das mit hasten (ahd. heist = eilig) verwandt ist jagen bedeutet. Mit Hülfe dieses Wortes erklärt sich k ganz ungezwungen; es heißt: im Kreise (Kranz) herumtr wie ein angebundenes Tier.

kräsig = stark, kräftig möchte zu kraß gehören, d crassus = dick zurückgeht. — Fr. R.: Hei (Reuters Vat kraesigen, resolvirten Mann. (Das ähnlich klingende gräsi gräßlich verwandt sein.)

Kratt in Krattbusch, Kratholz ist das mhd. kratt das von Jer. Gotthelf noch gebraucht wird und nach D. lat. crates Flechtwerk gehört. Kratholz wäre demnach Bus sich zu Korbmacherarbeiten eignet.

Krempel bedeutet Trödel. Ein grempeler (mhd.) Trödler, und mhd. grempen heißt Kleinhandel treiben; Grempelmarkt. Das Wort stammt aus ital. crompare = k Umstellung von lat. comprare.

kreteln = streiten, von Kret = Zank, ist das ml krîzen (nhd. kreißen), das, wie westfäl. krîten, schreien, kreisch Ein westfäl. Sprichwort lautet: Kriten un Blarren helpt n môt af.

Krips (en'n bi'n Krips kriegen) bedeutet ursprünglic Da das gleiche mhd. grobiz, grübiz zugleich Kerngeh so ist das aus grobiz entstandene nhd. Griebs mit Krip

Kroppzeug heißt kriechendes Zeug. Nach Wilman II. 545) bedeutet ndd. krôp kleines, kriechendes Vieh (s. kr

krüdsch = wählerisch ist nach Sanders derjenige, der

iechen, krauchen geworden ist. — Was kraucht da in dem Busch :rum? Ich glaub' es ist Napolium (Soldatenlied). Von krupen mmt auch Krüppel (vgl. engl. cripple) und Kroppzeug.

Küken entspricht dem engl. chicken; beide erklären sich aus engl. ıck = Hahn.

Kule (Kuhle) = Grube findet sich nur noch im Schwedischen ula) und ist deshalb schwer zu beurteilen. D.-K. vermutet, daß es t lat. gula = Kehle, Schlund, Höhlung urverwandt oder auch aus . caula = Höhle oder culeus = Schlauch, Sack entlehnt ist.

kûm = schwach ist das mhd. kûme, wozu kûmen = klagen jört und ahd. kûmig = kraftlos. Verwandt ist das Adverb kaum. der Schweiz heißt kumig kränklich, und in Hamburg werden zur eihnachtszeit küme (halbtote) Karpfen ausgeboten. — J. Br.: Sühst ăwersten einmal pewrig (blaß) un küm ut, min Sähn.

Kumme = Schale, Gefäß ist aus kump entstanden und heißt)d. und nhd. kumpf. Es ist mit altengl. cumb = Getreidemaß ewandt, sonst aber ohne Beziehungen.

Kummer, mhd. kumber, heute fast nur für Sorge, Betrübnis braucht, bedeutet ursprünglich Schutt, Beschüttung, Belastung. Bei is nennt man die Wagen, die den Stadtunrat abfahren, noch ummerwagen. Obschon das Wort im Ahd. nicht gefunden ist, aubt man doch, daß seine Beziehungen im Romanischen, wie franz. combres = Schutt, encombrer = verschütten, versperren, ger- anischen Ursprungs sind.

Kût bedeutet Eingeweide, küten ausweiden, und ein Küter ist n Schlachter. In Hamburg hieß das alte Schlachthaus Küter- aus. Verwandt ist nord. kjott = Fleisch, got. qithus = Bauch ıd ahd. quiti = Gebärmutter.

kütbüten heißt tauschen. Nach D.-K. bedeuten beide Bestand- ile des Wortes für sich schon tauschen. Vermutlich geht küten auf hd. kiuten = schwatzen zurück, wie auch Söhns meint, und büten if got. baûhts = Kauf, das zu got. bugjan = kaufen (engl. to uy) gehört. Verwandt ist Beute, altnord. byte, ndl. buit = leute, Tausch, engl. booty, auch wohl franz. butin = Beute. — uther sagt: Er (Tetzel) wollte im Himmel mit St. Peter nicht beuten auschen).

Lack = Schimpf, z. B. jemand einen Lack anhängen, gehört zu hsächs., ahd. lahan = schelten, tadeln. Verwandt ist Laster, aus h-ster = Schimpf, Schande. — Seitz (Niederdeutsche Alliteration): t is mi êns, of mi ene Hore laket, edder en Schelm lawet. — Hamlet: hat a lack (Mangel) of wit. Vielleicht gehört auch die Redensart ckiert sein für hereingefallen sein hierher.

lâtsch, lätsch, latschig möchte zu got. lats, ahd. laz = lässig ören. Eine Lâtsche ist ein breiter Fuß (z. B. des Bären), auch

ein bequemer Schuh. Fr. Söhns will lätsch jedoch aus dem romanisch. molato, malade = krank, schlaff herleiten.

Lee (Leeseite) ist ein nordgermanisches Wort, das Windstille bedeutet. Im Isländischen heißt es hlé, im Englischen lee; letzteres ist aus angelsächs. hléo = Schutz entstanden. Der Leeseite gegenüber ist die Luvseite (Windseite). Luv ist nach Annandale mit Luft verwandt.

leeg = schlimm ist das mhd. laege, das zu liegen gehört und ursprünglich, wie heute noch in der Bergmannssprache, schief bedeutet. Das hd. schlimm hat dieselbe Begriffswandlung durchgemacht, da es ursprünglich ebenfalls schief heißt. Leeg wurde früher auch im Nhd. gebraucht; so sagt Mathesius in seinem Leben Luthers: Es halten ihn (Luther) die Klosterleut sehr lege. Dat Leeg bedeutet die Epilepsie. Verwandt ist die Lehde = das Tal und engl. low = niedrig.

loi, leu, lei wird in Dithmarschen für träge, müde gebraucht und findet sich auch im Friesischen. Zusammensetzungen damit sind Leubank, = Faulbank, Lotterbett und Leuwagen, das eine Scheuerbürste mit langem Stiel bezeichnet. Im Ostfriesischen sind auch die Verben leuen, leien und leilensen = faulenzen. Ein ostfriesisches Sprichwort lautet: Leie Neisters (Näherinnen) neien mit lange Pleisters (Fäden). Ein anderes: Leie Sniders neien mit'n langen Draht.

Luke gehört zu got. lûkan, mhd. luchen, engl. to lock = schließen und ist mit Loch verwandt, das Verschluß, Gefängnis, Höhle, Öffnung bedeutet.

lummig, lummerig, auch lumm (Gr. Wb.), das vom Wetter gebraucht wird, ist das ahd. loumig = matt, schlaff. Eine Herleitung ist nicht gefunden. — Grimmelshausen (Simpl. I. 112): Ihre lange Brüste weiß ich nicht anders zu vergleichen als zweyen lummerichten Kühblasen, denen zwei drittel vom Blast (Luft) entgängen. — (Simplic II. 107:) Alles Freuden-Gelach verlummerte wie ein Sackpfeifen-Zipfel, wenn der Blast vergangen.

lumpsch = plump, grob erklärt sich aus engl. lump = Klumpen; vgl. Lumpzucker.

Lunk = Vertiefung finde ich nirgends erklärt. Sollte es aus lat. spe-lunca = Höhle kommen? Oder gehört es zu dem verlorenen hlinken, hlank, hlunken = biegen, krümmen?[1]) — Kl. Gr. III. 209: Hier en Lunk un dar en Kul.

lüstern = forschend umherspähen gehört zu altsächs. hlust = Gehör. — Kl. Gr.: Wat will he (der Mond) mi in't Finster lüstern? Im Mhd. findet sich lûstern = auflauern, wovon Grimmelshausen die nhd. Form lausten gebraucht: Ich lausterte wie eine Sau, die ins Wasser harnt (Simpl. II. 101). Verwandt ist losen (hören), lauschen und engl. to listen.

Maat = Genosse, Kamerad gehört nach D-K. zu mittelnieder-

[1]) Siehe O. Schades Altdeutsch. Wb. unter ahd. lenkan = biegen.

eutſch mat, ahd. maz (engl. meat) = Speiſe und bedeutet demnach igentlich Tiſchgenoſſe.

maddeln = quälen iſt aus martern entſtanden. — Fr. R.: Nännigein het ſick bet to Dod afmaddelt. Bei Joh. Fiſchart findet ich (Podagrammiſch Tröſtbüchlein S. 72) ausmattern für ausmergeln.

malſch = verrückt, ſchwachſinnig iſt das altſächſ. malsc = ſtolz, übermütig, got. malsks = töricht. — Heliand 185: Tho (da) uurdun thes (deſſen) so malsce (übermütig) modag (zornige) folc Judeone (der Juden). — Ich möchte mall = unklug hierher ziehen, das D.-K. zu mahlen ſtellt, welches nach ſeiner Meinung den Sinn von drehen, wirbeln angenommen haben könnte.

man, men = nur, aber, jedoch findet ſich auch im Frieſiſchen und Nordiſchen und hängt nach Dr. Müller-Frauenſtein (Handbuch für den deutſchen Sprachunterricht I. 151.) mit meinen zuſammen. L. W. Boeltzel in Kopenhagen ſchreibt in der Zeitſchrift des Allgemeinen Deutſchen Sprachvereins (21. Jahrgang Nr. 3), daß der altdeutſche Krieger in der Männerverſammlung mit meino = „ich meine" ſeine Widerrede begann. So erhielt das Wort mein, men mit der Zeit den Begriff des Widerſpruchs und — ſetze ich hinzu — der Einſchränkung, alſo den Sinn von aber, nur. Gr. Wb. bemerkt, daß es (dem Sinne nach) völlig dem mhd. wan (wozu wähnen) entſpricht.[1])

marachen = geräuſchvoll, mühevoll arbeiten will Fr. Söhns zu ndd. marazen, ndl. maras = Moraſt ſtellen. Franke dagegen glaubt, daß es zu ahd. marak = Mark gehört und urſprünglich bis aufs Mark ermüden heißt. Kl. Gr. ſagt afmaracken. — J. Br.: Wat maracht he mi an min Pompenſtaken, Jonge? — Fr. R.: Wo het dat Volk ſick afmaracht.

Maſſeln für Maſern iſt das ahd. masala, mhd. masel = Blutgeſchwür. Die Grundbedeutung des Wortes iſt dunkel.

Mau (in Hemdsmau) = Ärmel findet ſich im Mhd. als mouwe, womit Muff und franz. moufle = Fauſthandſchuh verwandt iſt. Fr. R. ſagt in der Mehrzahl Hemdsmaugen. Eine Oldenburger Redensart lautet: Et is en Waghals, verlüſt lever en Mau as en Arm.

Medden = Regenwurm iſt das mhd. meddel = Würmchen, das zu ahd. mado = Made gehört. In Mecklenburg heißt der Regenwurm Maddik und Daumarrik. — J. Br.: Dat Mul hadd ei breid apen as'n Döſch (Dorſch), de na ne Maddik ſnappen will.

Medder, Meller, Merrer bedeutet in Dithmarſchen Tante, aber auch eine Verwandte überhaupt. Es iſt wohl das ndl. meter = weiblicher Pate, aus lt. matrina. — Kl. Gr.: Ei min lüttje Anna-Meller (in der Überſchrift „Annamedder"), kannſt mi afwiſchn as'n Driteller.

---

[1]) Rud. Much in Wien erklärt Boeltzels Anſicht für unhaltbar und das Wort man, men für eine Nebenform von jenem mhd. wan. Wohl die einfachſte und beſte Deutung.

merren, mörren, upmörren = aufrühren, umrühren ist das mhd. meren, das eintunken, aufrühren bedeutet. Sollte es nicht mit lat. mergere = eintauchen verwandt sein?

miegen, altsächs. migan, altnord. miga = harnen ist wurzelverwandt mit dem gleichbedeutenden lat. mingere und griech. omichein. — Rein. Vos Z. 47: He bemeech unde beseychede se. (Seichen ist mit seihen verwandt.)

mies = übel ist nach Duden jüdisch. D-K. dagegen stellt es zu ndd. mieseln = fein regnen und hält es für stammverwandt mit Mist = stinkender Nebel und mit miegen. — Heinr. Jürs: Hr weur recht mies to Mod.

Miete, angels. mîte, = Milbe findet sich im Ahd. als mîza. Nach D-K. gehört es mit Meißel zu der Wurzel mit = spalten.

minn = klein, unbedeutend findet sich auch im Niederländischen, Friesischen, Ahd., Mhd. und ist mit lat. minus verwandt. Im Nhd. ist es in der Komparativform min-der erhalten. — Fr. R.: Fön Pächter was de Acker to minn.

mogeln = unehrlich verfahren, betrügen ist ein neueres Wort aus der Gaunersprache. Nach Avé-Lallement (Gaunertum) wird mit hebräisch mohel ein Mann bezeichnet, der Spielkarten fälscht.

moi = schön, gut, ndl. mooi kommt nach D-K. entweder aus lat. majus = groß oder aus lat. majus = den Mai betreffend, der alles verschönt.

Molés, Molésch möchte das lat. moles = Schwere sein, wozu molestieren gehört. In Mecklenburg hört man: Mak mi keen Molés = Schwierigkeit, Unruhe.

möten = in den Weg treten, begegnen, aufhalten findet sich schon zu Anfang des ursprünglich niederdeutschen Hildebrandliedes: Ik gihorta (hörte) dat seggen, dat sîh urhêttun (Kämpfer, eigentl. Herausforderer) aenon (einzeln) muôtin (begegneten). Im Got. heißt es motjan, im Altsächs. muotian, im Angels. mêtan, im Engl. to meet. — Kl. Gr.: Kamt êr (de Melkdiern) ok vele Herrn tomôt (entgegen). Ein hannoversches Sprichwort: Barg un Dal ligget stille, Minschenkinner moitet seck.

mucken kommt nach Gr. Wb. von dem Brummlaut muck. 2. Mose 11, 6. 7: Es soll ein groß Geschrei sein in ganz Ägypten, aber bei allen Kindern Israel soll nicht ein Hund mucken. Aufmucken bedeutet Gegenrede führen; muckisch heißt trotzig. Für mucken wird auch muckseln gesagt, das sich im Mhd. als muckzen = leise reden findet. Kluge möchte diese Wörter zu der Wurzel muk „heimlich tun" stellen, wozu auch ahd. mûhhan, nhd. meucheln = heimlich anfallen, ferner muckern = heimlich wegnehmen, Muckelschilling = unrechtlich erworbenes Geld, vielleicht auch Mucker = Heimtücker, Scheinheiliger und munkeln = heimlich reden gehört.

muddelig = schmutzig gehört wohl zu ndl. modder, nhd. oder, engl. mud = Dreck, Schlamm. — Das gleichbedeutende uddelig ist mit engl. smut = Schmutz verwandt. — Fr. R.: smuddlig un smerig Huswesen.

Murks = Schmutzfink findet sich im Englischen als murk, erk. Das angels. murk, mirke heißt schmutzig. Murksen heißt mutzig arbeiten, jemand afmurksen: einen auf unsaubere Weise abtun.

nau = sorgfältig (gewöhnlich schon „genau") ist das mhd. nou, uwe. Hierzu gehört benaut = beengt, verlegen.

narens (Fr. R.), narrens (J. Br.) narbens (Kl. Gr.) ist die rneinung von altsächs. hwergin, ahd. wergin (älter hwargin) = endwo. In dem Wort ist 1, das verneinende ni, 2, hwar = wo d 3, gin (nach Kl.) = irgend. Es wird auch narnich dafür ge=t, worin also wo mit doppelter Verneinung liegt. — Sprichwort: t geit narnich so kunterbunt to wie op er Welt (Preußen).

Nille, in Thüringen Nülle, bezeichnet das Schamglied. Ahd. ol, nol bedeutet Spitze, Gipfel; mhd. nol = mons Veneris; nhd. llen (Gr. Wb.) = begatten.

nölen, naelen = zögern, zaudern wird zu Nöt = Nuß ge=llt, das im Ahd. (hnuz) auch „etwas Geringes" bedeutet. Danach ürde das Wort eigentlich nöteln heißen, und sein ursprünglicher inn wäre: mit geringfügigen Dingen die Zeit verbringen. Eine ldenburgische Redensart lautet: Ik kann bäter'n Nätler (Zauderer) 's'n Hibbler (Übereifrigen) verdrägen. Und ein oldenburg. Sprich=wort sagt: Kinner spält gern, ole Lüd nält gern.

Nüff = Nase findet sich im Altnordischen als nef. Das ver=andte angels. nebb heißt Schnabel, Gesicht, das engl. nib neben Schnabel auch Spitze.

nüllen = vorüberfinken, zusammensinken kommt nach D=K. weifellos mit lat. nutare = nicken aus der idg. Wurzel nu = neigen.

nüsseln heißt durch die Nase sprechen und ist nach Gr. Wb. ine Nebenform zu näseln. Bei Logau findet sich nuseln. Nusseln ür zögernd, nachlässig arbeiten gehört aber wohl zu Nuß (s. nölen). — l. Fehrs: nüsselig, benaut un benüsselt.

obsternatsch = widersetzlich ist das lat. obstinat von obstinare = verstocken. — Fr. R.: Upsternatschigkeit.

Ökelname ist dem Sinne nach = mhd. âname, d. i. wörtlich name (vgl. âmaht, ômaht, woraus Ohnmacht.) Ökel gehört zu = auch; Ökelname bedeutet also eigentlich Nebenname.

Olm, Ulm findet sich auch im Mhd. und bedeutet Moder, durch ulnis Zerfallenes. Dazu gehört mhd. ulmen, ndd. olmen = dern. D=K. vermutet, daß Ulm sich mit Mulm deckt, wozu wieder lsch = verfault gehören möchte.

Oken, Oke, im Ostfriesischen Öke bedeutet bei uns vorwiegend

Dachwinkel; vielleicht ist es mit Huk verwandt (s. das). — Kl. Gr.: De Huslünk ünnern Oken. — En lütt Karbüßel (Kabüse) ünnern K.

orig, arig ist das hd. artig, das früher fein, schön bedeutete. Ein artig Mädchen war ein feines Mädchen. Artig und ordentlich werden im Hd. wie im Pd. beide auch für tüchtig, gehörig gebraucht. „Dat Hus is orig oder önlich hoch" bedeutet: gehörig, bedeutend hoch. Bei Kl. Gr. ist IV. 147 „orri" in dem Satze: „Dat dur noch en orri Tid" mit „ordentlich" übersetzt. Das ist m. E. nicht richtig. Ordentlich heißt im Pd. orntlich (Kl. Gr.), ornlich, onlich, önlich, niemals aber orri(g). Orri ist artig, das im Pd. artig, ortig, orri(g) lautet.

Öfel = glimmender Docht, Lichtschnuppe, schlecht brennende Lampe (Tranöfel) ist das mhd. üsel = glühende Asche. — Kl. Gr. III. 153: Lichtacs = Lichtschnuppe.

(Fortsetzung folgt.)

Die „Neue Schweizerische Schulwandkarte" und die Geländedarstellung auf den Wandkarten unserer Schulen.

Von Schuldirektor **Czerwenka** in Döbeln.

Es war eine Art festlicher Stunde, als die „Neue Schweizerische Schulkarte von H. Kümmerly" zum ersten Male in einer Mädchenklasse unserer Schule aufgerollt wurde. Es bedurfte nicht vieler Fragen und Erläuterungen — die Karte gefiel unmittelbar, weil sie mit dem Zauber eines inhaltsreichen, farbenprächtigen Gemäldes wirkte und darum das ganze Interesse der Kinder sofort gefangennahm. Und nun wird die Kümmerlysche Karte in der Reihe von Wandkarten aus der Hand der Meister Sydow-Habenicht, Gäbler, Bamberg, Debes, Haardt, Kiepert, Harms, Bielenberg u. a. m. mit Vorliebe von den Geographielehrern gebraucht. Ebenso war eine ansehnliche Versammlung von Lehrern eines ganzen Bezirks einstimmig in dem Lobe dieser Karte, die vor Jahr und Tag unter Vergleichung mit zahlreichen anderen Terrainkarten verschiedenster Darstellungsmanier vorgeführt wurde. Endlich hat die Kümmerlysche Karte, welche der Bundesrat jeder Schule der Schweiz auch der im entlegenen Hochgebirgstale bestehenden Dorfschule zum Geschenk gemacht hat, auch in vielen deutschen Lehrerkreisen begeisterte Aufnahme gefunden. Diesen Erfolg hat sie zweifellos dem Umstande zu verdanken, daß sie in der Art ihrer Darstellungsweise ein Neues ist.

Lehrreich, wie die Karte selbst, ist die Geschichte ihrer Entstehung.[1]) Die Schweizer Bundesregierung war durch die Pariser

[1]) Prof. Dr. Graf, Die Neue Schweizerische Schulwandkarte. Bern, Wyß. 1.–

sstellung vom Jahre 1878 überzeugt worden, daß militärische d pädagogische Interessen die Herstellung einer brauchbaren, ge-gerten Ansprüchen genügenden Schulwandkarte der Schweiz ge-terisch forderten.

Nach länger als einem Jahrzehnt, währenddessen verschiedene örterungen stattgefunden hatten, berief die Bundesregierung her-:ragende Techniker und Pädagogen, welche die von verschiedenen tographischen Anstalten eingereichten Kartenproben zu prüfen d endlich ein Pflichtenheft über die Herstellung einer Schulwand-te durch Privatinstitute abzufassen hatte.

War durch dieses Pflichtenheft, das zwei Ingenieure und einen hulmann zu Verfassern hatte, schon die Gewähr gegeben, daß s mathematisch genauer Grundlage ein zu-effendes Reliefbild entstehen würde, so war andererseits rch den Vorbehalt staatlicher Beaufsichtigung auch eine gute, rbentreue und sorgfältige Reproduktion gewährleistet. Endlich rde durch den Beschluß, daß der Bund die Herstellungskosten ernehmen wolle, das Zustandekommen des großen Werkes über-upt sichergestellt.

In jahrelanger mühevoller Arbeit wurden der Karte nicht oß die wissenschaftlichen Grundlagen gegeben, sondern auch Dar-llung und Auswahl aller Einzelheiten beraten und unter den undsatz gestellt: „Die Schulwandkarte hat als wichtigstes Aus-nftsmittel beim Unterrichte in der Landeskunde der Primar- und ittelschulen zu dienen. Eine Verwendung für andere Zwecke ist cht zu berücksichtigen. Sie soll ein möglichst getreues ild der geographischen Verhältnisse unseres andes geben, das durch keine weiteren Einzeich-ungen gestört werden darf." Gewiß rechte einfache, fast lbstverständliche Forderungen, die aber gleichwohl ein beachtens-ertes Vademecum für jeden Schulkartographen bilden sollten.

War der Stich des nach den vorstehenden Grundsätzen aus-wählten Karteninhalts ganz von der staatlichen Kommission ge-itet worden, so wurde die Bemalung der Terrainbilder nun der einen Konkurrenz schweizerischer Maler, Ingenieure u. a. über-issen. Mit derselben peinlichen Gewissenhaftigkeit, mit welcher e mathematischen Grundlagen beschafft worden waren, wurden un auch die Gesichtspunkte für die malerische Ausstattung fest-stellt. Sie gipfelten in folgenden Forderungen: a) Topo-raphisch richtige Auffassung, b) richtige Wirkung der arbenstimmung, c) Lesbarkeit und Verwendbarkeit für ie Schule, d) angenehmer allgemeiner Eindruck.

Zwar gingen aus dieser Konkurrenz schon meisterhafte Arbeiten vor, und doch wurde erst eine zweite spätere Vorlage H. Kümmer-s als endgültiges Vorbild für die Lithographie des Terrain-

bildes angenommen, da sie die Höhenverhältnisse richtig traf, die Höhengliederung des Landes wunderbar wiedergab und die Gebirgsgruppen übersichtlich zusammenfaßte, ohne in die Fehler einer willkürlichen Schematisierung zu verfallen. Namentlich hinterließ das lebhafte Kolorit der Kartenvorlage einen angenehmen Eindruck.

Die hier nur andeutungsweise gegebene Entstehungsgeschichte der Kümmerlyschen Karte zeigt in überzeugendster Weise, wie alle Kenntnisse und Erfahrungen der tüchtigsten Techniker und Schulmänner zusammengefaßt werden mußten, um ein Anschauungsmittel zu schaffen, das mit geometrischer Genauigkeit die Reize einer malerischen Darstellung verbindet, neben der Meßbarkeit der senkrechten Erhebungen auch die Lesbarkeit der Karte verbürgt. Und das ist doch schließlich die Hauptsache, daß von vornherein die Landkarte dem Schüler nicht als ein Taubstummer gegenübertritt, der mit vieler Mühe dahin gebracht wird, sich der Jugend verständlich zu machen durch allerhand Zeichen, die erst selbst wieder verständlich gemacht oder verdeutlicht werden müssen.

Die Kümmerlysche Schweizerkarte läßt mit überraschender Deutlichkeit die plastischen Formen der Alpen hervortreten und die Dreiteilung des Schweizerlandes in die Alpen, die den Südosten füllen, den Jura, der den Nordwesten besäumt, und die dazwischen liegende Mittellandshochebene erkennen. Auch das unkundige Auge entdeckt sofort die große Längstalfurche von Martigny im Rhonetal bis Chur im oberen Rheintale und die dadurch gegebene Teilung der gewaltigen Massive nördlich und südlich von dieser Linie. Ebenso leicht schließt sich an das Kartenbild die Erwägung, daß dieser Gebirgsfurche der einzige einheitliche Straßenzug im Innern der Alpen folgen mußte, der den Verkehr von West nach Ost führen konnte. Von der Hauptlängsfurche aus dringen die Quertäler und ihre Verzweigungen unermüdlich auf die Bergmassen ein, so daß sich zwischen diesen Furchen scharfgeschnittene Grate erheben und zwar in so großer Zahl, daß das ganze Relief ungemein reich gegliedert erscheint. Daß auch hier jede einzelne Form körperlich hervorkommt und doch nicht die Fehler und Härten der sonst üblichen Reliefmanieren sich zeigen, ist der meisterhaften Anwendung der „Farbenplastik" zuzuschreiben. Kümmerly hat im Modell schon zum Ausdruck gebracht, was Dr. Peucker in Wien fast gleichzeitig, aber unabhängig von ihm, in seiner Schrift „Schattenplastik und Farbenplastik" theoretisch in scharfsinniger Weise begründet hat.[1]) Mit welcher Sorgfalt und peinlichen Gewissenhaftigkeit die Reproduktion des Kartenbildes vorgenommen worden ist, bezeugt die Tatsache,

[1]) Dr. Walser, Die Schweiz. Ein Begleitwort zur eidgenössischen Schulwandkarte. Bern 1902.

ß man dazu 14 Steine nötig hatte, darunter allein 8 Steine
: Wiedergabe von Farben für die Geländedarstellung.

In dieser reichlichen Verwendung der Farbe zur Abbildung
: körperlichen Naturformen des Schweizerlandes beruht das Neue
d zugleich das ungemein Anziehende der Kümmerlyschen Karte.
oar ist das ganze Kartenbild auch unter der Vorstellung einer
ıseitigen Beleuchtung (von NW. her) entstanden, und doch zeigt es
ht die den Karten in Reliefmanier mit Notwendigkeit anhaften-
ı Einseitigkeiten und krassen Naturwidrigkeiten; denn es gibt
ht, wie die für alle Erdräume ohne Rücksicht auf die Art ihrer
›dengestalt und ohne Unterschied ihrer Flächenausdehnung und
: dadurch bedingten ganz verschiedenen Maßstäbe der Zeichnung
ıtehenden Reliefkarten, eine Böschungsplastik der Alpen mit einer
.euchteten und einer beschatteten Seite. Die Kümmerlysche Karte
cücksichtigt vielmehr die auf den Landkarten mit verschwindenden
ısnahmen ganz ausgeschaltete Luftperspektive und bringt
r allem mit zwingender Kraft eine Höhenplastik zum Aus-
uck, die von keiner uns bekannten Reliefkarte bisher erreicht
›rden ist.

Freilich forderte die Schweiz, das Land der himmelanstrebenden
lpen, der gewaltigsten Gegensätze von Hoch und Tief, der ein-
›neidendsten klimatischen Unterschiede, der größten Mannigfaltig-
it der Licht- und Schattenwirkungen ganz von selbst zu einer
:liefartigen Darstellung heraus, der zu einer naturgetreuen Wieder-
abe des Landes auch die Farben nicht fehlen durften. Und nun
erstehen wir die ganze Farbenskala, die aus dem stumpfen Grün
er tiefen Talsohlen durch die blauen Schatten der Gehänge zu
em leuchtenden Rotbraun der Gebirgsgrate emporsteigt. Die
farben sind durchaus keine Symbole, sondern der natürliche Aus-
ruck der Form und der durch diese, sowie durch die verschiedene
›öhenlage bedingten Beleuchtung. Und welche Mannigfaltigkeit
›ieder in den Schattentönen an den der Lichtquelle abgewandten
Behängen und an den Eisfeldern der Hochalpen! — Findet durch
en Farbenreichtum die Kümmerlysche Karte sofort bei dem Laien
lnklang, so ermöglicht sie bei genauerem Zusehen auch dem Fach-
ıanne, durch die eingezeichneten feinen, braunen Horizontalkurven
uf rascheste Weise die absolute Höhe eines beliebigen Punktes mit
iemlicher Genauigkeit zu bestimmen.

Bei so vielen Vorzügen kann es nicht Wunder nehmen, daß
e Kümmerlysche Karte nicht nur in kurzer Zeit sich viel Aner-
nnung erwarb, sondern daß auch schon die Möglichkeit ernsthaft
wogen worden ist, Schulwandkarten für andere Länder — bei-
ielsweise für das Königreich Sachsen — mit denselben Mitteln
rzustellen, also die bloße Schattenplastik zu verlassen und die
ırbenplastik ohne Rücksicht auf das gegebene Terrain anzuwenden.

Eigentlich zeigt die Kümmerlyſche Karte ſchon ſelbſt, daß der bei ihrer Herſtellung angewandten Technik gewiſſe Grenzen durch die Konfiguration des Bodens gezogen ſind und ſich auch hier in vielen Fällen das Wort bewahrheiten dürfte: „Eines ſchickt ſich nicht für alle“. Wie ganz anders, d. h. deutlicher und anſchaulicher, wirken die Alpen, insbeſondere die Hochalpen auf der Kümmerlyſchen Karte, als der Schweizeriſche Jura! Und doch iſt dieſer wegen ſeiner Hauptrichtung und ſeines faſt ſchematiſchen Aufbaues für die gewählte ſeitliche Beleuchtung ein ungleich günſtigeres Objekt als der Schwarzwald in demjenigen Teile, welcher auf der Kümmerlyſchen Karte ſichtbar wird. Wir können uns nicht denken, daß eine Terrainkarte Deutſchlands in der hier am Schwarzwalde zur Darſtellung gekommenen Weiſe plaſtiſch und deutlich genug ſich geſtalten könnte, vorausgeſetzt, daß nicht eine bedeutende Überhöhung eintreten würde.

Man wird vielleicht zwiſchen dieſem Zweifel und dem anfangs unſerer Darlegungen ausgeſprochenen begeiſterten Lobe der Kümmerlyſchen Karte einen ſchlimmen Widerſpruch finden. Allein ein geſchichtlicher Rückblick auf die Entwicklung kartographiſcher Darſtellung wird unſere Meinung beſſer erklären und auch anderen Terraindarſtellungen Gerechtigkeit widerfahren laſſen.

So viel iſt jedenfalls klar, daß heutzutage keine irgendwie zuverläſſige Terrainkarte ohne die geometriſche Grundlage von Höhenkurven, d. h. von Linien, die man ſich durch Punkte gleicher Höhe gezogen denkt, hergeſtellt werden kann. Freilich können dieſe Höhenkurven allein in keiner Weiſe ein anſchauliches Bild von der Bodenform eines Landes geben. Nur der geübte Kartenleſer wird ſchließen können: „Je enger die Höhenkurven (Schichtlinien) beieinander ſind, deſto ſteiler iſt der Abhang.“ Dieſe Höhenkurven können aber nur eine ſchwache Vorſtellung von der Böſchungsplaſtik der Erhebungen vermitteln, nicht aber eine unmittelbar wirkende Anſchauung von der abſoluten Höhe geben. Hochland mit vielen Einzelerhebungen, wie die Alpen, Teile der Sudeten, das böhmiſche Mittelgebirge u. a. würden durch Höhenkurven allein auf einer Schulkarte nicht dargeſtellt werden können, da einer ſolchen Karte alle Anſchaulichkeit fehlen würde.

Die meiſten Reliefkarten laſſen die Höhenkurven einfach weg, da ſie derſelben zu entbehren vermeinen. Und doch verzichten ſie dadurch auf jegliche Genauigkeit in der Darſtellung der plaſtiſchen Hauptformen und der Höhe. Es muß daher beiſpielsweiſe ein Mittelgebirge ebenſo hoch, ja unter Umſtänden höher erſcheinen, als ein Hochgebirge, wenn es nur eine für die ſchräge Beleuchtung von NW. her günſtige Lage hat. Kehrt es der Lichtquelle ſeinen ſteilen Abhang zu, ſo muß die Karte ein falſches Bild des Gebirges wiedergeben, da gerade die ſteile Böſchung hell und die

ſte dunkel erſcheint, wie dies bei der Rauhen Alb erſichtlich wird. ar helfen ſich die Kartographen der Reliefmanier dadurch, daß an der beleuchteten Seite des Kammes eine grellweiße Reflex- e hinlaufen laſſen. Allein, das iſt eine Naturwidrigkeit ſonder- chen, da unſere Gebirge das Sonnenlicht doch nicht in der iſe reflektieren, wie es einſt die Pyramiden taten, als ihre ten noch mit geſchliffenen Granitflächen bekleidet waren. Iſt r die Hauptrichtung eines Gebirges dieſelbe wie diejenige der ich einfallenden Lichtſtrahlen, ſo iſt die Reliefmanier am Ende s Könnens. Man hilft ſich dann mit einer ſorgſamen, ein- gen Schattierung aller Quertäler, um den plaſtiſchen Eindruck germaßen zu retten und muß dabei das Gewicht auf Neben- ge legen, kann aber bei ſolchen Gebirgen (Thüringer-, Franken-, merwald, Sudeten, Teile der Karpathen u. a.) eine Vorſtellung der Höhe nicht vermitteln. Auch muß der Grundſatz: „Je er, deſto heller" bei Gebirgen mit plateauähnlichen Abhängen rdabhänge des Erzgebirges) dazu führen, daß die höchſten Teile iger hoch erſcheinen, weil dort die Täler oft weniger tief aus- rcht ſind als gegen das Hügelland hin, alſo auch weniger Ge- nheit geben, die weſtlichen Talgehänge mit tiefen Schatten- en zu verſehen und dadurch einen plaſtiſchen Anblick hervorzu- ngen. Die Täler ſelbſt können aber bei der einſeitigen Be- chtung kein durchweg zutreffendes Abbild der Natur geben, da im Schatten liegenden Gehänge keineswegs immer zugleich auch ſteilen und die beleuchteten die ſanften ſind. Jeder Kenner des hopautales im ſächſiſchen Erzgebirge weiß, daß ſteile und ſanfte hänge in ſeiner ganzen Länge fortwährend zwiſchen rechter und ker Seite wechſeln. Die Anwendung der reinen Schattenplaſtik m dieſem reizvollen Wechſel nicht gerecht werden.

Kann es die Schraffenmanier, welche der ſächſiſche Major hmann zur Darſtellung des ſächſiſchen Erzgebirges zuerſt an- ndte? Man hat ihr den Vorwurf gemacht, daß ſie nicht plaſtiſch ug wirke und ihr Grundprinzip nicht von der Natur her ent- nt habe. Sie ſetze für alle Teile des von ihr dargeſtellten Terrains lot- oder ſenkrechte Beleuchtung voraus, die doch in der Natur r zu Zeiten für die Tropenländer einträte, für alle anderen Erd- me aber niemals.

Die Schraffenmanier könne daher niemals eine natur- näße Wiedergabe einer Landfläche vermitteln. Wenn mit dieſer hauptung der Anſpruch verbunden iſt, daß die Schattenkon- ıktion der Reliefkartographen mit ihrer von NW. her gedachten itenbeleuchtung weſentlich Beſſeres leiſte, muß demſelben ſchon halb widerſprochen werden, weil auch nur wenige Tage im hre — und dann nur für kurze Zeit — unſere Berge, Gebirge, zel und Landrücken ſo beſchattet ſind, wie dies die Reliefkarten

wiedergeben und daß dann nirgends an unseren Mittelgebirgen so tiefe Schatten sichtbar werden, als uns die Reliefkarten glauben machen wollen, da die Lichtfluten, die von der Sonne über unsern Erdball ausgegossen werden, auch bei nordwestlichem Sonnenstande noch so breit über das Angesicht der Erde dahingehen, daß von so ausgebreiteten und intensiven Schatten wenig zu sehen ist. Sie werden künstlich erzeugt, damit für die Karte die Plastik gerettet werde. Wir erkennen vollkommen an, daß die Reliefkarten mit reiner Schattenkonstruktion eine starke, bestechende plastische Wirkung haben, aber wir müssen sie trotzdem aus zwei Gründen der Schraffenmanier nachstellen, da sie einesteils der Vielgestaltigkeit eines Gebirgsabhangs nicht so treu folgen kann, wie die Schraffenmanier, die in der Stärke ihrer Striche die wechselnde Steilheit eines und desselben Abhanges und in der Richtung dieser Striche die verschiedenen Wendungen des Abhangs widergibt. Außerdem — und das ist uns die Hauptsache — gibt die Schraffenmanier stets ein Bild von beiden Abhängen, übertrifft also hierin an Naturtreue ganz offensichtlich die Reliefmanier. Stufen sich dazu die Schraffen genau nach Höhenkurven des gegebenen Terrains ab, so sind sie nicht bloß ein zuverlässiges Mittel für Höhenmessungen und -vergleichungen auf der Karte, sondern sie geben auch ein leidlich plastisches Bild des Terrains. Insbesondere bleibt die Schraffenmanier für alle diejenigen Landschaften, in welchen „die Höhenunterschiede unwesentlich sind und mindestens zweierlei verschiedene Formenelemente auftreten, die klassische Darstellungsart.“ [1]) Auch geringe Erhebungen können noch mit Hilfe der Lehmannschen Schraffenskala eine plastische Darstellung erfahren.

Bei weitgehender Verjüngung des Maßstabes, wie ihn durchgängig unsere Schulatlanten und meist auch die Schulwandkarten zeigen, ist es überhaupt nicht mehr möglich, die Böschungen der verschiedenartigen Faltungen unserer Erdoberfläche treffend wiederzugeben. Da kann die Schummerung mit Vorteil angewendet werden; denn sie verbilligt die Karten und gibt ihnen einen weichen Ton, wenn sie auch an Deutlichkeit der Schraffenmanier weit nachsteht.

Aber es muß immer festgehalten werden, daß es sich bei den bisher gekennzeichneten Darstellungsmanieren nur um Wiedergabe von Böschungen, also um Böschungsplastik handelte und nicht um Höhenplastik, obwohl letztere von ungleich größerem Werte für den Unterricht ist als erstere. Denn was hängt nicht alles von der Höhenlage und ihrer richtigen Darstellung und Besprechung im erdkundlichen Unterrichte ab, und wie zahlreich sind die Schlüsse

[1]) Peucker, Schattenplastik und Farbenplastik. Wien, Artaria & Comp.

rungen, die sich daran anknüpfen lassen! Die Höhe der Ge- ist für die regenbringenden Winde ausschlaggebend, ob sie feuchten Spenden hier in reichlicher Fülle, da in kärglichem e austeilen und in welcher Form dies geschieht. Die Höhe Gebirge bewirkt, ob die Musterkarte der an ihren Abhängen henden Pflanzen eine mehr oder minder mannigfaltige und ie Siedlungen der Menschen günstige wird.[1]) Die Höhe der rge ist vor allem bestimmend für die Scheidung der auf beiden n wohnenden Völker nach Sprache und Sitte und sonstiger nart gewesen, nicht in erster Linie der Winkel ihrer Böschungen

Es muß daher als erwiesen gelten, daß die Höhenplastik für Schulkarte wichtiger ist als die Böschungsplastik, d. h. daß es iger für den Schüler der Volks- und höheren Schule ist, auf Karte die verschiedene absolute Höhe des Bodens und seiner hiedenen Formen zu vergleichen und zu erkennen, als den hiedenen Winkel, welchen diese Erhebungen zu ihrer Grund- e bilden. Für die Böschungsverhältnisse braucht sich der Schul- n weniger zu interessieren als der Soldat, für dessen Bewegungs- eit oder Bewegungsbeschränktheit im Kriegsfalle allerdings nicht n die Höhe, sondern in allererster Linie der Aufstieg zur Höhe, der Böschungswinkel, wichtig wird.

Zur Darstellung der Höhenunterschiede der Erdoberfläche er- n sich die oben charakterisierten kartographischen Manieren nzureichend, denn die einseitige Schattengebung vernachlässigte die beleuchtete Seite, und die zweiseitige Schraffierung ver- te auch keine eigentliche Höhenplastik zu bewirken, da sie nicht al die Höhe der Grundlage bestimmen konnte, auf welcher Fuß eines Gebirges stand und die Länge der Schraffen keine mmung der senkrechten Erhebung zuließ.

Da trat endlich als wirksames Mittel für die Darstellung der nverhältnisse die Farbe ein. Von österreichischen Karto- hen wurden wohl zuerst die durch Höhenkurven begrenzten henschichten nach dem Grundsatze koloriert: „Je höher, desto ler" (Hauslab, Steinhauser u. a.). Obwohl der große Karto- h Emil von Sydow nach dem entgegengesetzten Grundsatze hr, begrüßte er doch die „Schichtenkarten der österreichisch- rischen Länder" Steinhausers als eine Veröffentlichung, „die neue Ära der österreichischen Kartographie auf das Glän- ste einleitet und Teilnahme und Nacheiferung in weitesten sen verdient." Der Vater der österreichischen Farben- stik, Hauslab, stieg mit einer Skala verschiedener Farben b, Hellrot, Hellbraun, Olivgrün, Grün, Blaugrün, Violett,

[1]) Ebenso hindern nicht schroffe Abhänge etwa die Verbreitung einzelner ormen, wohl aber die Unterschiede der Höhe, oft schon kleine.

Purpur) vom Meere her (das blaue Tonstufen zeigte) aufwärts, während E. von Sydow Braun abstufte zu einer Skala von Tönen, mit welchen er nach dem Grundsatze: „Je höher, desto heller" von einer Region zur anderen emporstieg.[1])

Daß die farbigen Höhenschichtenkarten der genannten Österreicher auch auf die übrigen norddeutschen Kartographen nicht ohne Einfluß geblieben sind, bezeugt eine von Hermann Berghaus gezeichnete „Höhenkarte von Mitteleuropa", Nr. 16 des großen Stielerschen Handatlas in der am Ende der siebziger Jahre erschienenen Auflage. Diese Karte geht von Weiß in den Niederungen durch Hellgelb, Hellrot, Hellbraun und Violett nach der Höhe, läßt die Firnfelder weiß und bezeichnet die Gletscher mit Blau. Die unter dem Spiegel des Meeres gelegenen Tiefebenen von Holland und Friesland sind durch einen gelb-grünen Farbton wiedergegeben.

Schon im Jahre 1838 hatte Emil von Sydow sein berühmtes Tieflandsgrün gebracht, um auch der fernen Tiefebene zu der ihr gebührenden Beachtung zu verhelfen. So sehr wir Schulmänner jetzt dagegen eifern, daß unsere Schüler dieses Grün als Symbol der Fruchtbarkeit betrachten, so ist es doch zuerst der Natur entnommen, um einen wirksamen Gegensatz zu den braunen, wenig fruchtbaren, trockenen Abhängen der Gebirge zu gewinnen. Dieses Braun der Gebirge wurde wie das Grün der Ebene in mehrere Töne zerlegt. In dem von E. von Sydow vorgezeichneten Wege ist die Kartographie bis in die jüngste Zeit geblieben, so daß die besten Karten heutzutage neben Schraffenmanier bzw. Schummerung eine mehr oder weniger reich gegliederte Skala brauner Farbentöne aufweisen und durch die Vereinigung von Schatten- oder Böschungsplastik mit Höhenplastik und der nach der Tiefe mit immer intensiveren Tönen auftretenden Blaufärbung des Meeres ein Terrainbild entsteht, das anmutig wirkt und leicht verständlich ist. Auch die Herstellung derartiger Karten ist bei den Fortschritten unserer kartographischen Technik nicht zu schwierig und zu kostspielig.

Eine Umschau unter den gebräuchlichsten Schulwandkarten und Atlanten zeigt, daß Sydows Regionalfarben gegenüber der Hauslabschen polychromen Farbenskala siegreich geblieben ist; nur hat sich der Grundsatz der Österreicher durchgesetzt: „Je höher, desto dunkler", den wir allerdings lieber so formulieren möchten: „Je höher, desto intensiver" (leuchtender); denn der zunehmenden Intensität der Höhe soll auch eine zunehmende Intensität der Farbe entsprechen.

Durch das mehrfach zitierte lehrreiche Buch Dr. Peuckers

[1]) Peucker a. a. O.

Schattenplastik und Farbenplastik") ist neuerdings wissenschaft-
) die Gesetzmäßigkeit der Hauslabschen polychromen Skala für
Terrainzeichnung nachgewiesen und damit das Lebenswerk des
ßen österreichischen Kartographen Hauslab der Vergessenheit ent-
en worden. Zugleich hat die Kümmerlysche Karte ganz unab-
igig von Dr. Peuckers Studien praktisch gezeigt, wie die Schatten-
stik mit einer perspektivischen Farbenplastik zu einem außer-
entlich wirksamen Bilde zu verbinden ist. Es darf nicht ver-
sen werden, daß die außerordentliche natürliche Plastik des
weizerlandes die Kartographen der Schweiz geradezu mit
ingender Gewalt auf die nun in so großer Vollendung gebotene
rbindung von Höhen- und Schattenplastik hingeführt hat. Es
daher auch abzuwarten, ob an einem anderen weniger gün-
en Objekte und unter der Herrschaft eines wesentlich kleineren
aßstabes eine ähnliche Wirkung wie auf Kümmerlys Schweiz-
te erzielt werden würde.

---

eiträge zur Physiologie und Phonetik der deutschen Sprache und Sprachlaute.

Von **W. Henz.**

Was ist die Sprache? Eine Definition erscheint so leicht und
och — kaum will man damit beginnen, so ergeht es einem wie
auft: „Hier stock' ich schon." Der Inhalt des Begriffes „Sprache"
estaltet sich, je weiter man in denselben einzudringen versucht,
esto umfangreicher. Es klingt sehr schön, wenn man sagt: „Die
prache ist der in Worte gekleidete Gedanke" — als ob es nicht
uch eine Sprache ohne Worte gäbe. Man wende doch seinen Blick
inaus in die uns umgebende Natur, da tritt uns allenthalben
prache entgegen.

„Mich!" ruft der Baum in seiner Pracht,
„Mich!" ruft die Saat, „hat Gott gemacht!"

Oder tauchen wir hinunter in die Welt der Gesteine, dort-
in, wo uns die Petrefakten in großer Zahl und Mannigfaltigkeit
ntgegentreten. Sie erzählen uns von längstvergangenen Jahr-
usenden und von dem Leben der damaligen Zeit, von gewal-
gen Riesen der Tierwelt und von unendlich zarten kleinen und
einsten Lebewesen, von mordlustigen Räubern und gigantischen,
iedlichen Vegetariern, die in und an stillen Meeresbuchten ein
hlisches Dasein verlebten. Ist das nicht auch Sprache? Man
nnte es versteinerte, zu Stein gewordene Sprache nennen.

Man betrachte ein Häuflein Federn am Waldesrande. Erzählt es uns nicht eine ganze Geschichte von Haß und Verfolgung, von blutiger Gier und Grausamkeit, von banger Scheu und verzweifelter Flucht, vom endlichen Unterliegen des Schwachen und seinem letzten bangen Todesschrei! Wir sehen den gierigen Schnabel des gefiederten Räubers in dem zuckenden Fleische des unglücklichen Beutetieres wühlen und werden dadurch zu Mitleid gegen das unschuldige Opfer und zu ungerechtem Zorne gegen seinen Bezwinger erregt, der doch auch nur den Trieben seiner Natur folgte.

Wenn man sagt, daß in der Sprache einer der vornehmsten Unterschiede zwischen Mensch und Tier liegt, so ist das an sich gewiß richtig, aber doch nicht absolut; denn auch dem Tiere ist Sprache gegeben und zwar nicht nur als Verständigungsmittel, sondern auch als Gefühlsausdruck — *auch das Tier hat seine Sprache*.

Hören wir uns einmal die mannigfache Verschiedenheit der Töne an, die der Hund, unser getreuer Hausfreund, hören läßt. Klagend ertönt sein Gebell, wenn sein Herr fort geht und ihn zu Hause läßt. Aber auch bei dieser Gelegenheit können wir noch mehrere Nuancen unterscheiden. Solange er die wohlverstandenen Zurüstungen zum Abmarsch sieht und noch hoffen darf, mitgenommen zu werden, klingt sein Gebell ganz anders, als das Klagegeheul des Zurückgelassenen; wie ganz anders wieder der Ausbruch der Freude, wenn er sein Sehnen gestillt sieht! Wem vermag nicht das ängstliche Gewinsel des einer Strafe gewärtigenden Vierfüßlers das Herz zu rühren!

Richten wir unsere Aufmerksamkeit auf das Gebell des Kettenhundes. Einmal begrüßt er seinen heimkehrenden Herrn, dann meldet er einen Fremden, und endlich tobt er in wildem Rasen, wenn er einen Feind zu sehen glaubt. Unwillkürlich denkt man an den Hund in Gellerts Fabel:

„Philax, dem Lips Tullian,
Der doch gut zu stehlen wußte,
Selber zweimal weichen mußte."

Der Schäferhund begleitet die Herde, hält sie von verbotenen Wegen ab und treibt sie vorwärts. Sein Bellen verkündigt keinen Grimm; es ist mehr ein Warnruf.

Es seien an dieser Stelle auch die Versuche des Amerikaners *Garner* erwähnt, der sich mit einem Aufwande von viel Zeit, Geld und Beschwerden dem Studium der *Affensprache* gewidmet hat. Man glaubte, über seine sehr interessanten Versuche witzeln zu dürfen und wollte sie als echt amerikanischen Humbug bezeichnen. Doch hat er unzweifelhaft durch dieselben festgestellt, daß sich die Affen vermittels hervorgebrachter verschiedenartiger

ine verständigen, ferner daß Affen verschiedener Art auch eine rschiedene Sprache haben.[1])

Wer eine Gluckhenne beobachtet, wie sie mit ihrer kleinen Schar f dem Hühnerhofe umhergeht, der kann auch ihre mannigfachen cktöne unterscheiden. Da ist zuerst der ewig wiederholte, gleichißige Ruf, der ihre Küchlein zusammenhält und die Verirrten rch stärkere Betonung herbeilockt. Dann wieder der Lockruf, der ien die Entdeckung eines besonders schönen Leckerbissens ankünyt und als solcher seiner Bedeutung nach wohl verstanden wird; nn in eiligem Laufe kommen sie dahergerannt, um die willmmene Beute in Empfang zu nehmen. Wieder anders tönt der arnruf, der ihnen eine drohende Gefahr meldet.

Sollten endlich die lärmenden Kundgebungen der Zugvögel, e sie tagelang vor ihrer Abreise bei ihren großen Zusammennften hören lassen, nicht als eifrige Beratungen über das berstehende große Ereignis anzusehen sein? Mich haben sie in rem lauten und wilden Durcheinanderschreien immer an eine inderschar erinnert, die irgend eine gemeinschaftliche Unternehmung t Beratung zieht, und wobei auch einer den anderen zu überyreien sucht und viele gleichzeitig ihrer Stimme Kraft erschallen ssen. Wenn wir auch einmal an dem Drachenblut lecken dürften, ie seinerzeit Jung-Siegfried, und dadurch unser Verständnis für e Vogelsprache erschlossen würde, so würden wir wahrscheinlich anchen Aufschluß über die großen Weltreisen der kleinen Schwätzer halten, und manche schön und geistreich aufgebaute Hypothese ürde wie ein Kartenhaus zusammenstürzen. Das aber dürfte enigstens als sicher anzunehmen sein: Die Vögel haben uch eine Sprache, die sie nicht nur sprechen, sondern auch verstehen, und mittels derer sie sich gegenseitig Mitteilungen machen.

Steigen wir auf der Staffel des Tierlebens eine ganze Reihe on Stufen abwärts bis zu dem Reiche der Insekten, so begegnen ir dort bei einigen Familien förmlichen staatlichen Gebilden. in solches Zusammenleben und Zusammenarbeiten zu einem einseitlichen Zwecke ist ohne ein Verständigungsmittel, ohne einen edankenaustausch, wenn wir so sagen dürfen, garnicht möglich. s liegen aber auch genügend direkte Beobachtungen vor, welche ne Behauptung klar beweisen.

Sehen wir uns einmal das streng geregelte, geschäftige Leben nd Treiben auf einem Ameisenhaufen und seinen dort zusammenaufenden Chausseen an. In guter Ordnung und bei allem Eifer

[1]) Das Buch von Garner hat Prof. Marshall übersetzt. Es ist nicht streng issenschaftlich gehalten. Trotzdem verdient das eifrige Bemühen, die Lautgebung r Affen, ihr geistiges und seelisches Leben zu erforschen, Beachtung.
Der Herausgeber.

ohne Aufregung geht alles zu; aber nur eine kleine Störung an irgendeinem Teile der gemeinschaftlichen Behausung bringt in kürzester Zeit das ganze Volk in Aufregung. Eine direkte Beobachtung kann doch nur von wenigen Individuen angenommen werden, den anderen muß es also mitgeteilt sein. Eine ähnliche Beobachtung kann man machen, wenn man irgendeine gute Beute in die Nähe eines Ameisenhaufens niederlegt, wo sie bald von einzelnen der kleinen Wanderer aufgefunden wird. Es dauert gar nicht lange, so kommen ganze Scharen herangezogen und stürzen sich auf die willkommene Beute. Sie sind doch offenbar von den Entdeckern herbeigerufen worden. Wahrscheinlich machen sich diese kleinen Tierchen ihre Mitteilungen durch Betasten mit den Fühlern, das man reichlich Gelegenheit hat zu beobachten, wenn sich zwei oder mehrere begegnen. Ob dabei der Geruch auch eine Rolle spielt oder nicht, das ist noch nicht festgestellt, es gehört aber durchaus nicht zu den Unwahrscheinlichkeiten. Aus alledem geht aber das unzweideutig hervor, daß sich die Ameisen untereinander verständigen, sich also einer Sprache bedienen. Diese wenigen Beispiele aus der Sprache und über die Sprache der Tierwelt mögen genügen.

Wie aber steht es mit den Wechselbeziehungen der Menschen- und Tiersprachen und dem gegenseitigen Verständnis? Ist es schon für den Menschen eine schwere Aufgabe, die Sprache eines anderen Volkes zu erlernen und gründlich zu beherrschen, die doch immerhin viel Verwandtes mit dem eigenen Idiome hat, so muß dieses zwischen Menschen- und Tiersprachen noch viel schwieriger sein. Es ist ganz naturgemäß, daß für uns diejenigen Sprachen am leichtesten zu erlernen sind, die unserer Muttersprache am nächsten stehen, am meisten verwandtschaftliche Beziehungen zu ihr haben. So wird dem Norddeutschen das Erlernen der englischen Sprache entschieden leichter als dem Süddeutschen, weil zwischen der verschiedenen Dialekten des ersteren und der englischen Sprache größere und innigere Beziehungen bestehen als zwischen den letzteren. Von den lebenden europäischen Sprachen gilt die baskische als die schwierigste. Der Grund liegt unzweifelhaft darin, daß das kleine Pyrenäenvolk unter den jetzigen Europäern eine Sonderstellung einnimmt. Es lassen sich keinerlei verwandtschaftliche Beziehungen der Basken zu irgendeinem anderen Volke auffinden, also muß auch seine Sprache inmitten der übrigen Idiome Europas isoliert dastehen, und daraus resultiert in erster Linie ihre enorme Schwierigkeit.

Ebenso ist es klar, daß einem Europäer das Erlernen der ohne jede Beziehung zu der seinigen stehenden Sprache der Chinesen weit schwerer werden muß als etwa dem verwandten Japaner mit seinem anklingenden Idiome. Dabei wollen wir keineswegs leugnen,

ß auch die eine oder andere Sprache eine größere Menge von hwierigkeiten aufzuweisen hat, die in dem Aufbau derselben be- indet sind. Doch spricht dieses nicht gegen die oben angeführte tsache.

Wenden wir uns nach dieser notwendigen Abschweifung wieder dem Verhältnis zwischen menschlicher und tierischer Sprache, geht daraus hervor, daß die Erlernung einer derselben von :en der Gegenpartei unendlich viel schwieriger sein muß, als auch schwierigste menschliche Sprache. Das liegt nicht nur in der iteften Entfernung auf etwaiger verwandtschaftlicher Linie der rachen an sich begründet, sondern auch in der großen Verschieden- t der hervorbringenden und der aufnehmenden Organe. Wir echen mit dem Munde eine durch das Ohr vernehmbare Laut- ache, die eine außerordentlich feine Ausbildung jener Organe : Vorbedingung hat. Die Ameisen sprechen, soweit wir sie zu bachten imstande sind, mittels der Fühler eine durch den Tastsinn fzufassende Sprache, die jedenfalls wieder eine außerordentlich ne Ausbildung der betreffenden Organe bedingt. Daß wir, die r gar keine Tastorgane im engeren Sinne haben, jene Sprache ht nachahmen können, ist ebenso klar wie die Tatsache, daß r mit unserem gering ausgebildeten Tastorgane im weiteren nne, der Haut, nicht imstande sind, etwaige durch die winzigen hler bez. Taster von Ameisen übermittelten Äußerungen wahr- nehmen und noch weniger, ihre Bedeutung zu ergründen. Ebenso gt die Sache auch auf dem umgekehrten Gebiete. Anscheinend ben die Ameisen kein Hörorgan analog dem unseren, ebenso nig wie sie ein dem menschlichen entsprechendes Sprachorgan ben. Es ist also von vornherein ausgeschlossen, daß sie die nschliche Sprache einerseits weder als solche wahrnehmen noch uten können, andererseits auch ebensowenig dieselbe auch nur der primitivsten Weise nachzuahmen imstande sind.

Ist also eine gegenseitige Verständigung, ein Verstehen und chahmen der beiderseitigen Sprachen zwischen dem Menschen und r niederen Tierwelt, wie an dem einen Beispiele gezeigt wurde, ch in der rudimentärsten Form als vollständig ausgeschlossen betrachten, so liegt die Sache bei der höheren Tierwelt wesentlich nstiger. Nicht nur steht sie uns körperlich und auch wohl geistig l näher als jene, auch die Organe zur Hervorbringung und zur ffassung der Sprache sind den unseren viel näher verwandt. e höher stehenden Tiere, als welche wir besonders die Säuge- re und Vögel ansehen wollen, haben eine tönende Sprache, welche rch das Ohr wahrzunehmen ist. Darin gleichen sie uns also llständig, nur daß naturgemäß der feinere innere Aufbau der reffenden Organe bei dem Menschen denjenigen der Tiere rtrifft.

Sobald aber die Möglichkeit des Aufnehmens oder der Wahrnehmung der Sprache durch das Ohr, ihre deutliche gegenseitige Hörbarkeit vorhanden ist, läßt sich auch andererseits die Möglichkeit der Nachahmung nicht mehr bestreiten. Das wäre also ein akustisches Erlernen der Sprache, ein bloßes Nachahmen, ohne daß damit auch ein Verstehen derselben bedingt sei. Nun gibt es ja bekanntlich eine ganze Reihe von Menschen, die sich mit vieler Mühe als Tierstimmen-Imitatoren ausgebildet haben und auch tatsächlich, zum Teil mittels einiger künstlicher Hilfsmittel imstande sind, viele Tierstimmen mit verblüffender Naturtreue nachzuahmen. Was ihnen aber ganz und gar abgeht, das ist das Verständnis der nachgeahmten Töne. Sie gleichen darin einer seelenlosen Maschine, die wohl Töne erzeugt, aber damit auch schon am Ende ihrer Leistungsfähigkeit angelangt ist. Andererseits ist aber weiter oben schon erörtert worden, daß wir wohl eine Reihe tonischer Äußerungen uns nahe stehender Tiere zu deuten vermögen, wobei es als sicher anzunehmen ist, daß wir durch eifriges Studium diese Reihe noch bedeutend erweitern können.

Es dürfte also wohl feststehen: Der Mensch ist fähig, die Sprache der uns näher stehenden Tiere bis zu einem gewissen Grade zu erlernen, d. h. zu reproduzieren, aufzufassen und zu verstehen.

Wie steht es aber mit dem Gegenteile, oder mit anderen Worten: Sind auch diese Tiere imstande, die Sprache des Menschen nachzuahmen und zu verstehen?

In gewissem Sinne müssen wir auch diese Frage, allerdings mit sehr, sehr großen Einschränkungen bejahen.

Die Tiere sind gar nicht so dumm — nicht wie sie aussehen, sondern wie der Mensch in nicht gerade übermäßiger Bescheidenheit anzunehmen geneigt ist. Wenn man behauptet, daß beispielsweise unser liebster Hausfreund unter den Vierfüßlern, der Hund, unsere Sprache teilweise versteht, so will man gewiß damit nicht sagen, daß man ihm nun Kants Kritik der reinen Vernunft oder Goethes Faust vorlesen könnte — die verstehen die meisten Menschen auch nicht. Es soll aber auch keineswegs heißen, daß er etwa einer einfachen Unterhaltung zweier oder mehrerer Menschen zu folgen imstande sei. Das wird höchstens ein kühner Förster am Biertisch von seinem Hunde behaupten, trotzdem man wohl annehmen kann, daß mehr davon wahr ist, als ein oberflächlicher Beobachter für möglich hält. Als sichere Tatsache mag das Beispiel erwähnt werden, daß ein Hund auf die Aufforderung: „Waldmann, hol' mir die Pfeife!" nach Hause lief und den Befehl ausführte. Im allgemeinen muß man jedoch annehmen, daß ein Hund auf die einfachsten Gebärden sicherer reagiert als auf viele Worte. Den In-

lt und Sinn einer Strafpredigt wird er aber wohl verstehen, :nso Drohungen, Lockungen und Liebkosungen.

Aber man braucht noch gar nicht einmal bei dem intelligenten :nde stehen zu bleiben. Selbst als dumm verschrieene Tiere, : z. B. die Kuh, sind sehr wohl fähig, einzelne Worte aufzufassen d richtig zu deuten. Sie kennt ihren Namen und hört darauf; kennt auch die wenigen Befehle, die aus ihrer Verwendung als gtier resultieren, und führt sie aus, ohne sie zu verwechseln. ist also aus solchen Beobachtungen der Schluß zu ziehen, daß e höhere Tierwelt wohl imstande ist, einzelne örter und kurze Sätze der menschlichen Sprache cht nur als solche aufzufassen, sondern auch ihren :dankeninhalt dem Sinne nach zu verstehen.

Es ist nun die Frage zu erörtern, ob denn diese Tiere auch ıig sind, die menschliche Sprache einmal mechanisch nachzuahmen, d dann, ob sie mit den etwa hervorgebrachten Worten auch ı entsprechenden Sinn verbinden können.

Nach dieser Seite hin ist die Ausbeute wesentlich geringer als : der ersten Frage; denn während wir einerseits konstatieren ißten, daß viele Tiere der höheren Klassen den Inhalt der :nschlichen Sprache bis zu einer gewissen, allerdings sehr eng ;ogenen Grenze, wohl aufzufassen vermögen, werden wir sehen, ß die Zahl derer, welche dieselbe — auch in engen Grenzen — reproduzieren imstande sind, sehr beschränkt ist.

Unter der höchsten Klasse, den Säugetieren, hat sich kein einziges ;unden, das auch nur annähernd die menschliche Stimme und ıache nachahmen könnte. Es sind nur einzelne Vögel, welchen ın durch langen, mühsamen Unterricht — Abrichten nennt man bei den Tieren — Wörter und kurze Sätze beigebracht hat. ır allen Dingen ist es der Graupapagei, der sich nach dieser Seite ı mit Recht eines großen Rufes erfreut. Nicht alle Papageien :nen gleich gut; es tritt vielmehr auch bei ihnen die individuelle :gabung fördernd oder hemmend hinzu, ebenso wie auch das ößere oder geringere Geschick des Lehrers.

Daß Papageien menschliche Laute, Wörter und Sätze mit oft rblüffend menschenähnlicher Stimme nachzuahmen, oder sagen wir htiger auszusprechen imstande sind, davon haben sich wohl schon e meisten Leser überzeugt. Es fragt sich nur, ob sie das Ge- rochene auch verstehen, ob sie also mit den entsprechenden Wörtern d Sätzen auch den richtigen Begriff verbinden. Über diesen Punkt hen die Ansichten auseinander. Hebel behauptet, daß ein Papagei, r den Satz „Guten Morgen" sprechen gelernt habe, diesen bei der Gelegenheit, also auch mittags und abends hören ließe. Er ll offenbar damit sagen, daß der Vogel mit dem Worte keinen

Begriff verbände. Wahrscheinlich stützte sich der gemütvolle alemannische Volksdichter mehr auf mutmaßende Spekulationen als auf direkte Beobachtungen; möglicherweise war auch sein Urteil durch keinerlei Sachkenntnisse getrübt.

Tatsache ist, daß Papageien wenigstens mit einem Teile der gesprochenen Worte den richtigen Begriff verbinden, und im Gegensatz zu dem Dichter Hebel erzählt der Naturforscher Lenz nach eigenen Beobachtungen von seinem Papagei, der „Guten Morgen" und „Guten Abend" sprach, daß er dieselben immer zur richtigen Zeit gebrauchte. Und wenn der Papagei meines Nachbars auf die Frage einer Frau: „Lora, willst du ein Stück Zucker haben?" — antwortet, und zwar im Hamburger Dialekt: „Jo, mien Deern!" — so hat er offenbar die Frage nach ihrem Inhalte richtig aufgefaßt, aber auch die Antwort mit Bewußtsein durchaus sinngemäß gegeben. Auch habe ich nie gehört, daß er einen Mann „Deern" genannt hat.

Der Papagei wird vor allen Dingen zu seiner hervorragenden Leistung im Sprechen nach der mechanischen Seite hin durch seine dicke, fleischige, sehr bewegliche und der menschlichen ähnliche Zunge befähigt. Andererseits stehen auch seine hohen intellektuellen Fähigkeiten außer Zweifel.

Es steht also fest, daß einzelne Vögel, besonders Papageien, imstande sind, die menschliche Sprache (immer natürlich nur in engen Grenzen) sowohl durch das Ohr richtig aufzufassen, als auch mechanisch zu reproduzieren und ihrem Inhalte nach zu verstehen.

Kommen wir nunmehr zur Betrachtung der menschlichen Sprache.

Man versteht gewöhnlich darunter den Ausdruck der Gedanken durch artikulierte Laute, die sich zu Wörtern und Sätzen vereinigen. Dieser Begriff ist aber, wie schon oben angedeutet wurde, viel zu eng gefaßt, denn er begreift nur das in sich, was man in schärferer Fassung als Lautsprache bezeichnet. Gibt es aber eine Lautsprache, dann muß es natürlich auch noch andere Sprachen geben, die nicht Lautsprachen sind, also in einem gewissen Gegensatz zu diesem zusammengesetzten Worte und besonders zu seinem Bestimmungsworte „Laut" stehen. In der Tat spricht man außer der Lautsprache auch noch von einer Schriftsprache und von einer Gebärdensprache. Die beiden ersten stehen in inniger Wechselbeziehung zueinander, indem die Schriftsprache den Versuch macht, die von dem Ohre aufgefaßten Laute durch konventionelle Schriftzeichen für das Auge sichtbar darzustellen. Streng genommen haben Laut- und Schriftsprache gar nichts miteinander gemein; sie sind zwei total verschiedene Dinge, und wie die Lautsprache sich aus den einfachsten Elementen nach und nach zu der

eutigen relativen Vollendung, um nicht zu sagen Vollkommenheit, ntwickelt hat, so noch mehr die Schriftsprache.

Ob es wohl noch Völker gibt, die auf einer so niedrigen Kulturtufe stehen, daß sie über keinerlei Schriftsprache verfügen? Ich möchte die Frage verneinen. Allerdings stehen manche Völker noch auf der ersten Stufe derselben, die man eigentlich noch gar nicht als Schriftsprache bezeichnen kann, nämlich auf der Stufe der Bildersprache. Die Bildersprache ist eine abgekürzte Wortsprache, indem sie auf der untersten Stufe nur die realen Dinge darstellt und ihnen keinerlei Nebenbedeutung beilegt. Da bedeutet also ein Mann, eine Sonne, ein Baum usw. nur das, was bildlich dargestellt ist. Sobald man dazu schritt, auch Tätigkeiten und Eigenschaften darzustellen, war man auf der zweiten Stufe angelangt; denn weder das eine, noch das andere sind konkrete Dinge, sondern sie können nur in Verbindung mit und an einem solchen zur Darstellung gebracht werden. Dadurch wurde aber besonders das Lesen, richtiger vielleicht das Enträtseln dieser Schrift schon wesentlich schwieriger, da man in dem bildlich dargestellten Dinge bald dieses selbst, bald eine Eigenschaft oder eine Tätigkeit desselben, oder besser sie von dem Dinge losgelöste Eigenschaft oder Tätigkeit erkennen mußte.

Je mehr sich das Bedürfnis geltend machte, Vorkommnisse in dieser Weise niederzuschreiben, desto mehr mußte alles nach einer Abkürzung der viel Zeit in Anspruch nehmenden Bilderzeichen drängen, wenn auch der heute beliebte Ausspruch: „Zeit ist Geld" noch keine Bedeutung hatte. Sollte aber die Abkürzung eines Bildes allgemein verstanden werden, so mußte man immer wieder dieselbe wählen, und sie mußte in demselben Stamm oder Volke Gemeingut werden. So wurde die Abkürzung ein konventionelles Zeichen, allerdings noch nicht im strengeren Sinne, da sie ja immer noch in logischem Zusammenhange mit dem entsprechenden Gegenstande stand. Man könnte diese Form der Schrift, also die abgekürzte Bilderschrift, auch als stenographische Bilderschrift bezeichnen. Auf dieser Stufe stehen die älteren Hieroglyphen der alten Ägypter, während die ältesten derselben, die auf den Denkmälern der ersten Dynastien, noch mehr den Charakter einer reinen Bilderschrift zeigen. Dagegen ist anzunehmen, daß die noch nicht entzifferten Schriften der Maya-Indianer Yukatans und der Cheta Syriens (die Hethiter der Bibel) solche abgekürzte Bilderschriften darstellen.

Als eine Bilderschrift dürfen wir, wenn wir den Begriff etwas weiter fassen, wohl auch die Quipos oder Quippu der südlichen Indenvölker Südamerikas, besonders der Araukaner auffassen, die aber auch schon von den alten Peruanern der Inkazeit gebraucht wurden. An einer längeren Schnur hängt eine Anzahl

dünnere, verschieden gefärbte Schnüre, in die auf mannigfache Art Knoten geschürzt werden. Die Anordnung dieser Knoten in Verbindung mit der verschiedenen Farbe diente der Fixierung der Gedanken. In dem alten Inkareiche gab es eine besondere Klasse von Beamten, die Quippucamayok, welche das Schürzen der Knoten und ihre Entzifferung zu besorgen hatte. Daraus geht hervor, daß diese Knotenschrift keineswegs Allgemeingut war und wohl nur von wenigen vollständig verstanden wurde. In der Neuzeit hat diese Art der Sprache viel an Bedeutung verloren, wenn sie auch noch lange nicht verschwunden ist.

Der nächste Fortschritt brachte die Wortschrift, welche jedes Wort durch ein besonderes, rein konventionelles Zeichen darstellt. Je weiter ein Volk mit solcher Schrift in der Kultur fortgeschritten ist, je größer also sein Wortreichtum ist, desto mehr Schriftzeichen sind zu erlernen, desto ähnlicher müssen sich aber auch einzelne derselben werden, desto schwieriger wird das Lesen und das Lesenlernen. Auf diesem Standpunkte steht bekanntlich die Chinesische.

Auf der höchsten Stufe wird jeder Laut durch ein ihn bezeichnendes rein konventionelles, möglichst einfaches Zeichen dargestellt, wie es bei den Schriften der Kulturvölker im Fall ist. Leider ist dieses aber auch nur in der Theorie, keineswegs in der Praxis vollständig der Fall. In der deutschen Sprache haben wir durchaus nicht für jeden Laut ein besonderes Zeichen, ebensowenig wie wir für jeden einzelnen Laut nur ein bestimmtes Zeichen und nur dieses haben.

So schreiben wir den f-Laut bald f, bald v, bald ph. Den z-Laut, der eigentlich gar kein einfacher Laut ist, sondern aus t und s zusammengesetzt wird, sehen wir bald als z, bald als c dargestellt; ebenso ist es mit k und c. So schreiben wir auch drei s-Buchstaben, nämlich s, s und ß, von denen doch wenigstens die beiden ersten genau denselben Laut darstellen sollen. Recht verwickelt ist auch die Schreibweise der beiden Laute, die wir bald durch ch, bald durch g darstellen. Man vergleiche sie in ach und ich, in ragt und ruhig. Dabei soll das zweite, also das g, eigentlich einen weichen Gaumenverschlußlaut darstellen, wie in gut. Auch für den Laut sch haben wir kein besonderes Zeichen, sondern eine Kombination von drei Buchstaben, von denen jedem doch wieder eine besondere, aber ganz andere Bedeutung zukommt. Das Zeichen v, eigentlich ein entlehntes w, wird in rein deutschen Wörtern wie f, in Fremdwörtern dagegen wie w gelesen. Streng genommen haben wir in unserer Sprache 23 Laute, die allerdings durch Modifikationen einzelner, wie später gezeigt wird, eine Erweiterung erfahren. Wir müßten also auch ebensoviele Buchstaben haben. Doch würde uns eine eingehende Erörterung dieser Verhältnisse hier zu weit führen.

Wenden wir uns nunmehr zur Betrachtung der Gebärden-
ache.

Diese tritt bald selbständig auf, bald in Begleitung der Laut-
che, um diese gleichsam zu illustrieren. Ja es kommt auch noch
dritte Fall vor, daß sich die Lautsprache als Erläuterung, als
endes Glied der Gebärdensprache anzubequemen hat.

Wir sind gewohnt, unsere Unterhaltungen durch allerlei Be-
ıngen verschiedener Körperteile, vornehmlich der Hände und
ıe, zu begleiten, und bezeichnen solche Bewegungen als Ge-
den, wenn sie recht auffallend und mit einer gewissen Heftig-
erfolgen, als Gestikulationen. Das letztere bedeutet also
ıtlich dasselbe, höchstens besteht ein quantitativer Unterschied.
ı ist an die Gebärden als Begleitung der Rede so gewöhnt, daß
jänzliches Fehlen gewissermaßen unangenehm empfunden würde.
ı nennt einen Menschen, welcher ohne jegliche Gebärden und
egungen spricht, hölzern, ein Vergleich, der gar nicht übel ist.
nehr der Sprechende von dem Inhalt seiner Rede erfaßt ist, je
ı ihn der lebhafte Gedankenfluß selbst fortreißt, desto lebhafter
ıen auch seine Gebärden. Ebenso trägt das Temperament des
ıden dazu bei. Der Sanguiniker und der Choleriker werden
, naturgemäß weit lebhafter reden als der Phlegmatiker und
Melancholiker und auch weit mehr und auffallender ihren Rede-
mit Gebärden begleiten. Man kann dies alles sehr schön bei
ıern beobachten. Am Anfang ihrer Rede werden noch wenige
ırden auftreten, es herrscht gewissermaßen eine Gebärdearmut;
je weiter der Redner in seinem Vortrage fortschreitet, je mehr
lbst von seinem Stoffe gepackt und hingerissen wird, desto leb-
ır werden auch seine Gebärden. Zuletzt sind es nicht mehr
die Hände und Arme, welche in lebhafter Bewegung sind,
ern der ganze Körper ist dabei beteiligt. So erklärt es sich auch
ungezwungen, daß die temperamentvollen, heißblütigen, be-
ichen Völker des Südens viel mehr Gebärden gebrauchen als
'altblütigen Kinder des Nordens mit ihrem vorwiegend phleg-
schen Temperament. Schon der Unterschied zwischen dem leb-
ın Thüringer und dem schwerfälligen Friesen ist recht auffallend.
Alle diese Gebärden, von denen bis jetzt die Rede war, können
unbeabsichtigte, unwillkürliche angesehen werden. Der heftig
'ulierende Handelsjude denkt bei seinem Geschäft sicher nicht
n, durch seine Gebärden irgend einen Zweck zu erreichen; sie
vielmehr lediglich der Ausfluß seines Eifers und seiner Leb-
gkeit.

Anders liegt die Sache bei dem Schauspieler. Bei ihm
ıs Studium der Gebärdensprache eine Wissenschaft, ihre Aus-
g eine Kunst, die besonders erlernt werden muß und eingehendes
ium erfordert, wie schon Goethe in seiner Anleitung für Schau-

spieler auseinander gesetzt hat. Der Schauspieler will in bewußter Absicht markante Stellen seiner Rede durch die Gebärde besonders hervorheben, gewissermaßen unterstreichen. Manchmal tritt bei ihm direkt die Gebärde an die Stelle eines Wortes, das in der gesprochenen Rede unterdrückt wird.

Bei dieser Gelegenheit sei auch der Pantomimen gedacht, die besonders in der Zeit des römischen Kaiserreichs eine große Rolle spielten, und in welchen sogar Nero mit Vorliebe aufgetreten ist, nicht etwa in Theatern in unserem heutigen Sinne. Bei diesen Pantomimen wurde auf die Wortsprache ganz verzichtet, und doch verstand man die Handlung. Etwas Ähnliches haben wir noch in unseren jetzigen Zirkuspantomimen.

Eine besonders häufige Anwendung findet die Gebärdensprache zwischen Menschen, welche ihrer gegenseitigen Sprachen nicht mächtig sind, wo sie also als einziges Verständigungsmittel einspringen muß. So lange es sich um die konkretesten Dinge handelt, wird das auch keine besonderen Schwierigkeiten bereiten. Wenn der Hungrige seine leeren Hände zeigt und auf den Mund und den Magen hinweist, womöglich noch Kaubewegungen macht, dann dürfte die Deutung dieser Gebärden leicht sein. Sobald aber kompliziertere Gebärden notwendig werden, treten sehr leicht Mißverständnisse auf.

Der Europäer ist in dem Gebrauch der Gebärden sehr wenig geübt, da er selten in die Verlegenheit kommt, mit seiner Lautsprache nicht auskommen zu können. Anders liegt die Sache bei den Naturvölkern, bei denen infolge der strengen Abgeschlossenheit und oft der bittersten Feindschaft zwischen den einzelnen Stämmen und Völkern die Sprachen derselben sich mehr selbständig zu großer Verschiedenheit entwickelten. Der einzelne wird also häufig in die Lage kommen, mit Angehörigen von fremden Völkern Unterhaltungen führen zu müssen, deren Sprache er nicht versteht, im Verkehr mit denen er also als einziges Auskunftsmittel zu der Gebärde greifen muß. Infolgedessen kann es ihm an der Übung nicht fehlen, die bekanntlich den Meister macht. Erleichternd macht sich dabei die Tatsache geltend, daß der Verkehr zwischen zwei oder mehreren Angehörigen verschiedener Stämme sich im großen und ganzen nur um wenige konkrete Dinge handelt. So werden es auch weitaus in der großen Mehrzahl der Fälle immer wieder dieselben Gegenstände sein, um welche sich die Unterhaltung dreht, so daß also hier eine ausreichende Verständigung mittels der Gebärde unschwer zu erreichen ist.

In allen diesen bis jetzt betrachteten Fällen kann es sich immer nur um die sogenannten natürlichen Gebärdenzeichen handeln, die aus dem Wesen des zu bezeichnenden Begriffes herzuleiten sind. Sobald aber anstatt dieser zu künstlichen, konventionellen Zeichen gegriffen werden muß, ist die Verständigung

:schnitten. Denn da diese Zeichen nicht in dem Wesen des Be=
:iffes begründet sind, gestatten sie auch keinen Rückschluß auf
:nselben. Die künstliche Gebärde beruht auf Verabredung. Diesen
:ichen werden Begriffe untergelegt, und nur wer in diese Ver=
üpfung eingeweiht ist, vermag sie zu deuten. Die künstliche Ge=
rde kann also niemals als ein allgemeines Verständigungsmittel
:nen; nur die natürliche Gebärdensprache kann als eine inter=
:tionale Weltsprache bezeichnet werden.

Auf die Gebärdensprache näher einzugehen, würde zu weit
hren. Es sei nur auf ihren ausgiebigen Gebrauch seitens Taub=
:mmer hingewiesen, die sich ihrer aus Bequemlichkeitsgründen mit
)rliebe bedienen.

In engster Beziehung zu der Gebärdensprache, die hauptsächlich
:e Sprache der Hände ist, steht die Mimik, die Sprache des Ge=
htes. Wir kennen sie alle; sie ist auch international und wird
on sehr frühe selbst von dem kleinen Kinde verstanden. Ein böses,
:steres, freundliches, gütiges, furchtsames, mitleidiges, lustiges,
alkhaftes, spöttisches, schmerzliches Gesicht vermag jeder zu deuten.
:e Mimik begleitet auch unsere Reden und soll sie begleiten. Der
:halt der Rede muß sich auf dem Gesichte abspiegeln; daß die
)rache des Angesichtes unter Umständen nicht das andeutet, was
:ter demselben die Gedanken erfüllt, darf nicht geleugnet werden.
: wird übrigens in der Lautsprache mehr geheuchelt als in der
imik, und es gehört jedenfalls viel mehr Übung und Falschheit
zu, sein Gesicht so in freundliche Falten zu legen, die den Ge=
nken nicht entsprechen, als sie hinter freundlichen Worten zu
:bergen. Auch aus dem freundlichsten geheuchelten Gesichte kann
:n doch oft die versteckte Falschheit aus irgend einem geheimen
:nkel hervorlugen sehen.

Daß Musik und Malerei sowie die ihnen verwandten Künste
:h eine besondere Sprache zu uns reden, die den Empfänglichen
mehr ergreift, als der größte und lebhafteste Wortschwall, sei
r der Vollständigkeit wegen erwähnt.

Wir wollen nunmehr unser Augenmerk auf diejenige Form
: Sprache lenken, die man für gewöhnlich überhaupt nur unter
sem Begriffe versteht, nämlich auf die Lautsprache, und zwar
zunächst die Frage nach dem Ursprung derselben kurz zu unter=
hen.

Der altgriechische Philosoph Epikur behauptete schon, daß
: Mensch beim Sprechen instinktiv verfahre, indem ihn seine
tur dazu antreibe. Das Sprechen sei eine Leistung, welche
leiblichen und geistigen Sprechorgane mit derselben Notwendig=
: vollzögen, etwa wie der Mensch die Sehorgane ohne weiteres
r Sehen, die Hörorgane zum Hören, die Nase zum Riechen ge=
uche, ohne daß ein besonderer Willensakt vorliege, ja ohne daß

er imstande sei, dasselbe zu verhindern, wenn man von der willkürlichen Bedeckung des Augapfels durch das Augenlid absieht.

Das total unwissenschaftliche Mittelalter kam zu der kindlichen Vorstellung, weise Männer der Vorzeit hätten die Sprache erfunden, oder Gott habe sie die Menschen gelehrt. Dem letzteren ist entgegenzuhalten, daß nach der Bibel Adam und Eva der Sprache vollständig mächtig waren, also die Sprache mit ihnen erschaffen wurde. Das Märchen von den spracherfindenden weisen Männern ist zu kindisch, um darüber Worte zu verlieren.

Im Jahre 1772 erschien Herders Abhandlung über den Ursprung der Sprache, die eine gewaltige Umwälzung in den Ansichten über dieselbe hervorrief. Herder sagt darin, die Sprache sei eine Naturgabe. Der Mensch habe von jeher seine Empfindungen und Vorstellungen instinktmäßig durch Töne kundgegeben, die dadurch zu Sprachlauten wurden, daß sich der Mensch der Beziehung, die zwischen dem Ton und dem den Eindruck hervorbringenden Gegenstande besteht, bewußt wurde. Auf diese Weise sei der Mensch schließlich dazu gekommen, den Ton als Merkmal des Gegenstandes zu benutzen. Herder nimmt also an, daß die Sprache nichts bei dem Menschen von Anfang an Vorhandenes, sondern etwas nach und nach aus kleinen Anfängen Gewordenes sei. Die Sprachorgane waren vorhanden, die Möglichkeit der Sprache also geboten. Erst der erwachende Geist konnte mit Hilfe derselben die Sprache schaffen.

Weiter ausgebaut und vertieft wurden diese Gedanken Herders durch Wilhelm von Humboldt, Steinthal, Geiger, H. Paul, Marty, F. Müller, Whitney, B. Delbrück, Behaghel u. a. Der heutige Standpunkt der Frage nach dem Ursprung der Sprache ist etwa folgender:

Wie das kleine Kind seine ersten Laute nicht mit der Absicht der Mitteilung hervorbringt, dieselben vielmehr lediglich als das Resultat von Reflexbewegungen der in Frage kommenden Organe aufzufassen sind, so auch bei den Menschen der Vorzeit. Sie befriedigten nur das Bedürfnis des Einzelindividuums ohne Rücksicht auf seine Umgebung. War aber ein solcher Reflexlaut durch einen Gegenstand der Umgebung hervorgerufen worden, war er weiter von einem zweiten Individuum aufgefaßt, wiederholt und in Beziehung zu jenem Ding gebracht worden, so war damit der erste Anfang der Lautsprache als Verständigungsmittel geschaffen. Was die Aufmerksamkeit am lebhaftesten erregte, beschäftigte auch den Geist am meisten und wird am ersten zu irgend einer tonischen Äußerung geführt haben. Das können natürlich nur konkrete Dinge gewesen sein, und zwar Dinge, die sich in Bewegung befinden, da solche die Aufmerksamkeit weit lebhafter auf sich lenken als ruhende. Am meisten aber wird das Individuum, das einmal

on ihm selbst hervorgebrachte Töne hörte, versucht haben, andere
Töne aus seiner Umgebung nachzuahmen und in Beziehung zu
en Vorbildern zu setzen. So müssen es also bewegte und tönende
Dinge gewesen sein, die zuerst durch Töne, die nun wohl schon
en Namen Sprachlaute verdienten, bezeichnet wurden.

Man kann bei der Entwickelung der Sprache, wie sie ein kleines
Kind zeigt, diesen großen Entwickelungsgang bei der Entstehung
er Sprache verfolgen. Allerdings lag für den Urmenschen die
Sache wesentlich schwieriger als für das Kind. Dieses ist von
Personen umgeben, welche eine wohlausgebildete Lautsprache be-
errschen. Es hat also vorzügliche Vorbilder und Lehrmeister, die
ozusagen von der Geburt an einen eifrigen Unterricht betreiben.
Es treten ihm immer und immer wieder dieselben Laute und Laut-
erbindungen entgegen, und die ganze Umgebung beteiligt sich in
inheitlicher Weise an deren absichtlicher Hervorbringung. So wird
as Kind stets für dasselbe Ding denselben Namen hören, ihn da-
urch dem Ohre und dem Geiste einprägen und bei den Sprech-
ibungen neben der Kontrolle der Umgebung auch schon eine solche
n dem eigenen Gehöre haben.

Für den sprechenlernenden Menschen der Vorzeit aber fehlte
unächst jede Kontrolle, sowohl die der Umgebung als auch die
es eigenen Ohres; denn der einmal vernommene Laut haftete nicht
ofort in dem Ohre, um seine Wiederholung und Nachahmung da-
ach korrigieren zu können. Wir müssen also annehmen, daß der
Anfang der menschlichen Sprache ein tolles Tohuwabohu, ein ver-
wirrendes Chaos von Tönen und Lauten darstellte, aus dem sich
nach und nach zuerst die leicht nachahmbaren Töne und Geräusche
der Umgebung absonderten und fixierten. Allerdings wurden auch
diese, gemäß der verschiedenen Begabung, durchaus nicht in gleich-
mäßiger relativer Vollendung nachgeahmt.

Der erste große Fortschritt, der entscheidende Schritt zur Schaf-
fung einer wirklichen Lautsprache geschah in dem Augenblicke, da
man zwei Dinge, die schon ihre Bezeichnung gefunden hatten, unter
gleichzeitigem Gebrauche der beiden Namen in Beziehung zuein-
ander setzte; denn damit war der erste Satz gesprochen und der An-
fang gemacht, der uns im Laufe der Jahrtausende bis zu unserer
heutigen Höhe geführt hat.

Man darf natürlich nicht annehmen, daß die neugeschaffene
erste Sprache schon den Wohlklang und die Lautgewandtheit un-
serer heutigen Sprachen gehabt habe. Dagegen spricht schon die
Rauheit und die geringe innere Entwickelung der Sprachen der
meisten Naturvölker. Es war aber auch das Ohr nicht so fein aus-
gebildet, um auch nur annähernd so als Korrektor unschöner Aus-
sprache dienen zu können, wie heute. Wie es aber um eine Sprache
ine einen so fein empfindenden und strengen Richter aussieht,

das lehrt die rauhe, klangarme Sprache der Taubstummen, denen unter Zuhilfenahme von Gesicht und Gefühl die Lautsprache beigebracht wurde, denen jedoch das Gehör fehlt und damit das Organ der Beaufsichtigung für eine gute Aussprache.

Ebensowenig wie das Gehör, ja noch weniger, waren die bis dahin ungeübten in den Dienst der Lautsprache gestellten Organe des Kehlkopfes und der Mundhöhle einer Lautsprache gewachsen, die unseren heutigen Anforderungen entsprechen würde. Es ist dieses sogar anatomisch festgestellt. In den Knochen, welche die Mundhöhle begrenzen, findet man auf der Innenseite Vertiefungen und Rillen, welche dazu dienen, die Muskelansätze für die Sprechmuskeln aufzunehmen.

Nun hat man bei den eingehenden anatomischen Untersuchungen der Skelettfunde aus der Krapinahöhle in Kroatien festgestellt, daß bei diesen jene Rillen weniger zahlreich und weniger tief ausgeprägt sind, als bei den heutigen Europäern. Den wenig ausgeprägten Ansatzrillen entspricht ganz naturgemäß auch eine wenig ausgebildete Sprechmuskulatur, und diese bedingt wieder eine geringere Sprechfähigkeit. So haben wir also allen Grund, anzunehmen, daß die Menschen der Krapinahöhle eine von der Sprache der heutigen Europäer sehr verschiedene, noch recht unvollkommene und mangelhafte Sprache gesprochen haben. Der Typus des Krapinamenschen entspricht aber genau dem Neandertalmenschen, von dem man in den letzten Jahren in verschiedenen Teilen Mitteleuropas noch weitere Skelette und Skeletteile gefunden hat. Der ganze Habitus weist ihn auf eine tief unter allen heute lebenden Menschen stehende Stufe, gekennzeichnet durch das Fehlen des Kinnvorsprungs des Unterkiefers, durch stark hervortretende Augenbrauenwülste, entschiedenen Prognathismus und relativ kleine Kapazität der Schädelhöhle.

Wenn auch die Zeitperiode, in welcher diese höchst wahrscheinlich als die Urbewohner Mitteleuropas anzusehende Menschenrasse lebte, nicht genau festzustellen ist, so darf doch das als sicher angenommen werden, daß sie entweder der präglazialen oder der interglazialen Periode angehört, vielleicht zu den germanischen Sagen von Gnomen und Zwergen Veranlassung gegeben hat. Für unsere Zwecke ist das auch gleichgültig. Es genügt, daß durch die Neandertalrasse festgestellt ist, daß die Menschen der Vorzeit schon aus rein anatomischen Gründen nicht imstande waren, eine der heutigen Vollendung der Sprachen entsprechende Lautsprache zu sprechen. Diese muß sich vielmehr erst nach und nach in langen Zeitepochen unter gleichzeitiger Fortentwickelung der Sprachorgane zu der heutigen Höhe ausgebaut haben.

Wäre die Lautsprache gleich bei der Entstehung des Menschengeschlechtes und mit diesem entstanden, so könnte man nicht gut so

)lreiche, um nicht zu ſagen zahlloſe Idiome beobachten. Wer einheitliche Abſtammung des Menſchengeſchlechtes als feſtſtehend nimmt, der müßte in jenem Falle doch auch eine gemeinſchaft=)e Urſprache annehmen, von der ſich ſicher irgendwo eine Spur ffinden laſſen müßte. Wer die Raſſen dagegen als feſtſtehend ſieht, alſo eine einheitliche Abſtammung der Menſchen nicht an=ennt, der müßte bei den Angehörigen derſelben Raſſe in der)rache eine größere oder geringere Verwandtſchaft finden. Beides nicht der Fall. Man findet z. B. mehr Ähnlichkeiten zwiſchen r Maya= und Cheta=Schrift, zwiſchen der Bilderſchrift r älteſten Ägypter und derjenigen der Thlinkit=Indi=ıer Nordweſt=Amerikas, als zwiſchen den räumlich aneinander enzenden und auch körperlich und kulturell ſich naheſtehenden rägyptern, Cheta und ihren Verwandten in der Euphrat=igris=Niederung, ſowie der öſtlich angrenzenden Gebiete, ſo der Aſſyrer, Babylonier, Sumerier, Ela=iten u. a.

Aus alledem dürfen wir ſchließen: Die Lautſprache hat ich aus kleinen, rudimentären Anfängen ent=ickelt bis zu ihrer heutigen Höhe, und den Anſprüchen rſelben an die Sprech= und Sprachorgane gemäß haben ſich eſe mit entwickelt aus ebenfalls unvollkommenen, wenig aus=bildeten Werkzeugen bis zu der heutigen relativen Vollkommen=it.

Ehe wir nunmehr zur Betrachtung unſerer Sprache gelangen, wie wir ſie heute hören und reden, müſſen wir zunächſt die rgane ins Auge faſſen, vermittels derer dieſelbe hervorgebracht ird.

Erſte Bedingung der Hervorbringung der Sprachlaute iſt ein nau regulierbarer Luftſtrom, der auf ſeinem Wege durch annigfache Unterbrechungen und Hemmungen modifi=ert und nach dem freien Willen des Sprechenden verändert werden nn. Aus dem erſteren geht hervor, daß nur ein ſolcher Luft=rom zum Sprechen geeignet iſt, der im Körper ſelbſt erzeugt ird und dort ſeinen Urſprung und Ausgangsort hat, da wir nur nen ſolchen ſo in unſerer Gewalt haben können, wie es das prechen zur Vorbedingung hat.

An Sprechorganen haben wir alſo logiſcherweiſe zunächſt zwei ruppen ins Auge zu faſſen, nämlich diejenigen, welche den er=rderlichen Luftſtrom erzeugen, und die, welche ihn modifizieren. u dieſen kommt noch als dritte Gruppe die der tonbildenden rgane.

Zu der erſten Gruppe gehört in erſter Linie die Lunge, lche den Luftſtrom erzeugt, und dann die Luftröhre, welche n den Weg zu den übrigen Sprechorganen weiſt. Bekanntlich

dient die Lunge dem Atmungsprozeß, der zunächst mit der Sprache gar nichts zu tun hat. Seine Aufgabe besteht fürs erste in zwei verschiedenen Funktionen; einmal soll er das Blut mit Sauerstoff versorgen und zweitens die gasförmigen Verbrennungsprodukte, gleichsam die Schlacken, wieder aus der Lunge entfernen. Diese Funktionen hat die Lunge schon ausgeübt, ehe noch an die Entwickelung einer Sprache gedacht wurde, und sie übt sie in analoger Weise auch bei dem neugeborenen Kinde aus, lange vorher, ehe der erste Sprachlaut über seine Lippen tritt. Die Verwendung des Atmungsluftstromes zum Sprechen ist eine Nebenerscheinung, die mit der Hauptfunktion keinen inneren Zusammenhang hat und dieselbe in keiner Weise wesentlich beeinflußt. Der Atmungsprozeß ist zum Leben, zur Erhaltung des Körpers unbedingt nötig, und das in so hohem Grade, daß eine Unterbrechung auch nur von wenigen Minuten den Tod unbedingt zur Folge hat. Die Verwendung oder Nichtverwendung des Atmungsstromes für die Sprache hat dagegen für das Wohlbefinden und den Fortbestand des Individuums keinerlei Bedeutung.

Es wechseln bei der Atmung zwei Ströme miteinander ab, nämlich der eintretende und der austretende. Wie schon bemerkt, wird nur der letztere in den Dienst der Sprache gestellt. Wohl ist man imstande, auch mit dem eintretenden Strome Laute zu bilden, aber dieselben sind so roh und unbestimmt und erfordern so viel Kraftaufwand, daß sie vom praktischen Standpunkte aus unverwendbar sind. Dann hat der Luftstrom, bis er zum Tönen kommt, die gesamten Modifikationsorgane schon passiert, kann also gar nicht mehr entsprechend verändert werden. Nur im Affekte werden auch beim Einatmen unbestimmte und unbestimmbare Töne erzeugt, wie z. B. beim Schluchzen.

Als Luftreservoir stellt sich zuerst die Lunge in den Dienst der Sprache. Eine eingehende anatomische Betrachtung derselben würde uns zu weit führen, kann auch um so mehr unterbleiben, als die Eigentümlichkeiten im Bau des Lungengewebes in erster Linie nicht für die Sprache geschaffen sind. Die Ruhelage der Lunge entspricht der Atmungspause vor dem Einatmen, also der relativen Luftleere. In diesem Zustande hängt sie schlaff in der Brusthöhle. Von unten wölbt sich in die letztere eine sehr elastische Membran, das Zwerchfell. Dieses trennt Brust- und Bauchhöhle vollständig von einander und gestattet nur der Speiseröhre und den größeren Blutgefäßen den Durchtritt.

Beim ruhigen Einatmen senkt sich das Zwerchfell, und die dadurch erfolgte Vergrößerung der Brusthöhle saugt die äußere Luft durch die Luftwege ein. In die Brusthöhle kann dieselbe aber nicht treten, sondern sie gelangt nur in die Lunge und deren feine Bläschen. Diese sind ebenfalls von einem sehr elastischen Zell-

webe umgeben, das sich ausdehnt und so der eingeatmeten Luft aum gewährt. Bei einer verstärkten Einatmung hebt sich auch ich der Brustkorb. Die knöcherne Grundlage derselben bilden benntlich Wirbelsäule, Brustbein und Rippen. Die letzteren sind ittels Knorpelansätzen an den beiden Fundamentalstützen betigt und gestatten ein geringes Heben und Senken in den Ansatzllen. Bei forcierter Einatmung hebt sich das Brustbein etwas ıd schiebt sich nach oben, die Rippen folgen diesem Zuge, und durch wird die Brusthöhle noch mehr vergrößert. Aber nicht va die stärker einströmende Atmungsluft drängt Rippen und ruſtbein in die Höhe, sondern das Umgekehrte ist der Fall. Durch s Heben der genannten Knochenverbindungen wird die Brusthle größer und veranlaßt so ein stärkeres Einströmen der äußeren ft.

Beim Ausatmen fallen alle die beim Einatmen in Bewegung setzten Organe wieder in ihre Gleichgewichtslage zurück, üben ibei auf die vergrößerte Lunge einen Druck aus, der das elastische ellgewebe zwingt, sich wieder zusammenzuziehen und dadurch einen eil der Luft aus den Lungenbläschen durch die Luftwege hinaustreiben. Dabei wird jedoch auch bei der stärksten Ausatmung iemals alle Luft aus der Lunge entfernt. Es steht in unserem Billen, den Ausatmungsstrom jederzeit zu verstärken oder abschwächen oder auch ganz zu hemmen. Dieser Umstand ist für as Sprechen von der größten Wichtigkeit.

Das vielfach verzweigte Netz von engen Luftröhrchen in der unge vereinigt sich nach und nach zu immer größeren Röhren nd schließlich zu den beiden Ästen der Luftröhre, den Bronchien, elche die Luft aus den beiden Lungenflügeln der eigentlichen Luftöhre zuführen.

Diese ist eine aus einer Anzahl von Knorpelringen und -halbingen und Knorpelplatten, welche durch ein festes, elastisches Muskelgewebe miteinander verbunden sind, aufgebaute Röhre, die Mundhöhle und Lunge miteinander verbindet. Der obere, erweiterte Teil führt den Namen Kehlkopf und ist für die Sprache von allergrößter Bedeutung, während der lange untere Teil lediglich Luftweg ist und eine andere Bedeutung für die Sprache keineswegs hat.

(Fortsetzung folgt.)

Kleine Mitteilungen.

Johann Christian Günther. Zusatz zu dem Aufsatz: Des Reiters Morgengesang". Für Christian Günther, auf dessen Abschied von seiner ungetreuen Liebsten" Hauffs Reiterlied zurückist, ist seit einem Menschenalter lebhaftes Interesse erweckt rden. In den ersten Nummern des laufenden Jahrgangs vom

der deutschen Poesie fehlte, so war es ein Gehalt, und
nationeller; an Talenten war niemals Mangel. Hier
wir nur Günthers, der ein Poet im vollen Sinne des
nannt werden darf. Ein entschiedenes Talent, begabt n
lichkeit, Einbildungskraft, geistreich, witzig, und dabei vielf
richtet; genug, er besaß alles, was dazu gehört, im
zweites Leben durch Poesie hervorzubringen, und zwa
gemeinen, wirklichen Leben. Wir bewundern seine große
keit, in Gelegenheitsgedichten alle Zustände durchs Gefü
höhen, und mit passenden Gesinnungen, Bildern, histori
fabelhaften Überlieferungen zu schmücken. Das Wilde
daran gehört seiner Zeit, seiner Lebensweise und besonde
Charakter, oder wenn man will, seiner Charakterlosig
wußte sich nicht zu zähmen, und so zerrann ihm sein Lebe
Dichten". Engel sagt in seiner Geschichte der deutschen
Goethes Urteil erscheine uns heute, wo wir Günthers Lebe
kennen, zu hart. „Der Fall, daß eines leichtsinnigen junge
verstockter Vater sein eigen Blut mit äußerster Hartherzig
zugrunde gehen läßt, als dem rührend flehenden Sohne di
Hand zu reichen, ja ihn nur über die Schwelle des Hauses
ist eine Ausnahme grausigster Art und entschuldigt g
in Günthers jammervollem Geschick. Der junge schlesisch
ist schwerlich viel lasterhafter gewesen als andere, glückli
ihm; ärmer aber und hilfloser ist er gewesen, und dara
Leben wie Dichten zerronnen".

„Läßt man doch verdorrten Bäumen zum Erholen etwas Zeit;
Gilt ein Mensch nicht mehr als Bäume, noch ein Kind als Fre
Und was sind es denn auch nur vor so grob' und schwere Sün
Die so mühsam und spät Ablaß und Errettung finden?
Sagt, was sind sie? Meistens Lügen, junge Torheit, viel Verda

regt wurde, so hatte ihn kein geringerer als Benjamin Schmolck, gottbegnadete Sänger der evangelischen Kirche, veranlaßt, geist- Lieder zu schaffen.[1]) Einige Strophen aus einem Abendliede en hier stehen. Es beginnt mit den Worten: „Abermal ein der Jahre, abermal ein Tag vollbracht, abermal ein Brett Bahre und ein Schritt zur Gruft gemacht."

Strophe 3: Treuer Vater! deine Güte
Heißet überschwenglich groß,
Drum erquicke mein Gemüte,
Sprich mich ledig, frei und los!
Gib der Buße stets Gehör,
Denn dein Knecht verspricht nunmehr,
Dein Gesetz und deinen Willen
Nach Vermögen zu erfüllen.

Str. 7. Trag das Alter meiner Eltern
Auf den Flügeln deiner Hut,
Tritt vor sie die Schwachheits-Keltern!
Mehre derer Hab und Gut,
Die mir jemals Guts getan!
Nimm dich meiner Freundschaft an
Und verzeih den Lästerzungen,
Über die ich oft gesprungen.

Str. 9. Gute Nacht, ihr eitlen Sorgen,
Ich begehre meine Ruh.
Jesus schließet bis auf morgen
Auge, Tür und Kammer zu.
Sanftes Lager, sei gegrüßt,
Weil du dessen Vorbild bist,
Das ich dermaleinst im Grabe
Sicher zu gewarten habe.

Von jener wahren religiösen Erregung sagt er in einem Gedicht, em er seiner Jugendjahre mit Schmerzen sich erinnerte, und durch tiefe Empfindung mächtig ergreift:

Str. 8. Wie ernstlich war ich dort ein Christ!
Wie brannt oft mein Verlangen,
Dich, der du unser Heiland bist,
Persönlich zu umfangen!
Wie freudig dacht ich an den Tod!
Ach Gott, gedenk einmal der Not,
Vor die ich als ein Knabe
Voraus gebetet habe!

In unseren Schulliederbüchern sind unter der Überschrift „Auf- terung zur Freude" Strophen, die zwar Günthers Namen en, aber doch stark von seinem „Studentenlied" abweichen.

[1]) Schmolck war Inspektor der „Gnadenschule" zu Schweidnitz, die Günther Jahre lang besuchte, und wo er durch Fleiß und liebenswürdiges Wesen, ders aber durch sein dichterisches Talent sich die ungeteilte Liebe seiner r und Mitschüler erwarb.

Man vergleiche die Strophen mit denen im Liederbuche:

Brüder, laßt uns lustig sein,
Weil der Frühling währet,
Und der Jugend Sonnenschein
Unser Laub verkläret!
Grab und Bahre warten nicht:
Wer die Rosen jetzo bricht,
Dem ist der Kranz beschéret.

Unsers Lebens schnelle Flucht
Leidet keinen Zügel,
Und des Schicksals Eifersucht
Macht ihr stetig Flügel:
Zeit und Jahre fliehn davon,
Und vielleichte schnitzt man schon
An unseres Grabes Riegel.

Auch von der Kinderlehre, die das Kirchhofsbild gibt, weiß natürlich das Studentenlied nichts, das in der 5. Strophe fortfährt

Unterdessen seid vergnügt,
Laßt den Himmel walten!
Trinkt, bis auch das Bier besiegt,
Nach Manier der Alten.
Fort! mir wässert schon das Maul!
Und ihr andern seid nicht faul,
Die Mode zu erhalten.

Das Lied dürfte in Günthers Leipziger Zeit entstanden sein. Dort nahm er, nachdem man ihn 1717 in Wittenberg zum Dichter gekrönt hatte, seine medizinischen Studien wieder auf. Aber er fand auch Zeit, um sich von neuem allen Lockungen des ungebundenen Studentenlebens hinzugeben und den Lebensgenuß im Sinne jener zu besingen, von denen Jesaia 22, 13 spricht und gegen die Paulus im 1. Brief an die Korinther (15, 33) eifert.

Ärztliche Zeugnisse. Wieder ist die Hochflut der Urlaubs- und Ferienverlängerungsgesuche gekommen. Wiederum erscheinen Mütter und Väter beim Arzte, damit er ihnen bezeuge, wie nötig für ihre Kinder ein mehr als gesetzlich verordneter Ausspann von aller Schularbeit sei. Kein einsichtiger Erzieher wird die Berechtigung dieses Verlangens unter allen Umständen bestreiten. Vielen Kindern sieht ihre Erholungsbedürftigkeit auch der an, der kein Arzt ist. Aber trotz alledem bleiben noch genug Fälle übrig, wo dem Schulleiter und dem Arzte ernste Bedenken beikommen müssen. Diesem, ob er mit gutem Gewissen ein Zeugnis ausstellen dürfe, selbst auf die Gefahr hin, daß man dem „ungefälligen Arzt" den Abschied gibt; jenem, ob man den guten Glauben des Arztes nicht mißbraucht, sein Zeugnis nicht falsch benutzt habe. Man will nicht in den Reisetrubel geraten, sondern hübsch bequem reisen können. Man wünscht mit Freunden und Bekannten aus einem Staate zusammen zu sein, der die Ferien früher beginnen läßt. Die einen wollen die Gültigkeitsdauer der Fahrkarte ausnützen, andere haben eine größere Kirschenpachtung und brauchen die Kinder zum Pflücken anderer Früchte, als sie die Schule zu bieten vermag. Hier beklagt ein Vater, daß sein Urlaub nicht mit den gesetzlichen

hulferien zusammenfällt, und ist der gewiß sehr beachtlichen einung, es sei der Erziehung sehr förderlich, wenn der vielchäftigte Familienvater einmal ganz der Familie angehören, ihr widmen könne.

Dort empfindet man es mit Recht als eine beklagenswerte gunst der Verhältnisse, daß die Kinder derselben Familie teils t vier, teils mit fünf Wochen Ferien beglückt werden, so daß das milienoberhaupt in einen Konflikt der Pflichten kommt, mag sich für vier oder fünf Wochen Sommerfrische entscheiden. Aber cht alle Väter sind zu solch mysteriösen Worten geschickt, wie ner, der dem Kollegen (von dem man doch etwas mehr verlangen rf) schrieb: „Besonderer Umstände halber". Nicht jeder Vater ist offen wie jener Arzt, der durch Jahre hindurch eine Ferienverngerung für sein Kind wünschte mit der lakonischen Begründung: Da wir alle fünf Wochen in die Sommerfrische gehen". Und nicht lle Mütter lassen bei Überreichung eines ärztlichen Zeugnisses n eigentlichen Grund hören, wie jene, die gestand, es passe ihr rade der von ihr zur Reise gewählte Zeitpunkt am besten; oder ne, welche bemerkte, das Mädchen hätte an vier Wochen genug, an gedenke auch gar nicht sechs Wochen in der Sommerfrische zu eiben; aber des Vaters Urlaub liege ungünstig oder in dem gastlich öffneten Haus der Verwandten werde für die Familie zu keiner deren Zeit Platz.

Unter den hier aus der Erfahrung herausgegriffenen Beielen wird man leicht solche finden, wo es der gewissenhaften bwägung des Schulleiters überlassen bleiben muß, ob die erbetene erienverlängerung nicht ohne Begründung durch ärztliches Zeugs erteilt werden könne und müsse.

Sich hierbei sklavisch an den Wortlaut der Schulordnung ltend, heißt, die Eltern nötigen, ein falsches Zeugnis zu fordern, d den Arzt in Versuchung bringen, ein falsches Zeugnis auszuellen. Beides ist vom Übel. Was wird das Zeugnis in den Augen s Publikums? Im „Ärztlichen Vereinsblatt für Deutschland" 906, September I) gibt ein Arzt, Dr. med. Binder, darauf Antwort: Eine billige, leicht für Geld und gute Worte zu habende Ware, ie frische Semmeln vom Bäcker. Bei den Behörden? Ein notendiges Übel, auf das man keinen rechten Wert legt, das man aber otzdem respektieren muß; und nicht selten bei dem Arzte selbst? in Wisch, ausgestellt auf irgendein abgerissenes Blatt Papier oder riefbogen, enthaltend irgend eine allgemeine Körperzustandsäußeung ohne jede wissenschaftliche Begründung."

Der betreffende Arzt macht nun den Schulleitern den Vorwurf r Bequemlichkeit, der in seiner Allgemeinheit zurückgewiesen wern muß. Er sagt: „Es ist ja so bequem —. Der Schulleiter t es nicht nötig, durch gründliche Beobachtung der Schüler zu

ermitteln, ob dieſes oder jenes Kind den Anforderungen der Schule durch körperliche oder geiſtige Ermüdung nicht genügen kann. Auf Vorhalt der Eltern hat er oft nur die Antwort: Bringen Sie ein ärztliches Zeugnis. Die Mutter erſcheint mit dem Kinde in der Sprechſtunde des Arztes und verlangt im Auftrage des Direktors ein Zeugnis, daß das Kind vom franzöſiſchen oder Handarbeits-Unterricht befreit werde. Was der Lehrer und Direktor bei langdauerndem Beobachten nicht merken konnten, das ſoll der Arzt während einer Konſultation im Verlaufe einer großen Sprechſtunde beurteilen und durch ein Zeugnis beſtätigen.“ Dem iſt entgegenzuhalten: Wie kann in unſern Monſterſchulen mit 1000 und 2000 Kindern von gründlicher Beobachtung, die der Schulleiter aus „Bequemlichkeit“ unterläßt, die Rede ſein? Ferner: jeder vernünftige Direktor wird nur dann ein Zeugnis fordern, wenn ihn dringende Umſtände und der klare Wortlaut der behördlichen Verordnung dazu nötigen. — Zeugniſſe werden vom Arzte erbeten auch in Fällen, wo kein Auftrag vorliegt, wenn z. B. rabiate Mütter erzwingen wollen, was ihnen aus guten Gründen von der Schule verweigert wird. Oder man wünſcht ein Kind in der Schule entlaſtet zu ſehen, um es daheim für den Übertritt in eine höhere Schule vorbereiten laſſen zu können. Da erſcheint die Mutter mit dem Zeugnis: „Das Kind leidet an Schwindelanfällen infolge von Blutarmut. Es darf daher zunächſt bis Oſtern dieſes Jahres am Turnen, Singen und Handarbeitsunterricht nicht teilnehmen“. Und iſt nicht manchem Schulleiter ein Zeugnis gebracht worden in Fällen, wo ers nimmermehr erwartet hätte? Ein Kind ſoll wegen Bildungsfehler in der Linſe oder wegen Augenſchwäche von ſchriftlichen Arbeiten befreit werden. Der Direktor weiß, daß es Klavierunterricht hat und wünſcht des Arztes Urteil. Es lautet: Das Notenleſen (alſo dieſes Hinhuſchen der ſchwarzen Punkte und Zeichen!) ſchadet dem Kinde nicht“. —

Noch zu einer anderen Äußerung Dr. Binders möchten wir uns eine Bemerkung erlauben. Er beklagt das allzuhäufige Verlangen von Atteſten ſeitens der Behörden und Direktionen für Dinge, die der Bedeutung des ärztlicherſeits ausgeſtellten Zeugniſſes nicht entſprächen, und fährt dann fort: „Kein Vorgeſetzter nimmt es auf ſich, einen Urlaub oder ſonſt eine Erleichterung in geſundheitlicher Beziehung ſeinen Untergebenen zu erteilen, ohne ſich ſeiner Oberbehörde gegenüber durch ein ärztliches Zeugnis zu decken.“ — Iſt die in dieſer Beziehung von den Oberbehörden getroffene Einrichtung nicht in mehr als einer Hinſicht gut zu heißen? Beſonders auch da, wo der Erſte unter Gleichen entſcheiden ſoll? Würde dieſer nicht viel eher und in weit ernſtere Lagen kommen als der um ein ſachliches und unparteiiſches Gutachten angegangene Arzt. Hören wir doch ſchon dieſen klagen: „Wie groß iſt weiter-

n z. B. die Entrüstung bei einem Beamten, dem der gewissenhafte
rzt, nachdem er vielleicht jahrelang in der Familie praktizierte,
obei er den Familienvater stets frisch und munter, strotzend vor
esundheit, kennen lernte, um auf einmal, nachdem der Wunsch
irgendeiner längeren Reise oder zur Pensionierung aufgetaucht,
cht sofort feierlichst bescheinigt, daß der angegriffene Körper-
stand, die erregten Nerven unbedingt verlangen, daß der ärzt-
hen Verordnung, auf längere Zeit sich aller Arbeit zu enthalten
er vollkommen in den Ruhestand zu treten, nachgekommen werde?"

Würde nicht mancher, dem auf Grund eines ärztlichen Zeug-
sses Urlaub zuteil wurde, schon sehr empfindlich berührt werden
rch den Rat, zur Wiederherstellung seiner Gesundheit nun auch
s zu meiden, was ihm schädlich, aber mit seiner amtlichen Tätig-
it gar nicht zusammenhängt?

Doch wir kommen auf diejenigen Zeugnisse zurück, die für
nder ausgestellt sind. Werden sie nicht manchmal zu schnell ge-
geben? Das scheint jener Arzt anzudeuten, der einer Mutter
gte: „Der Andrang wegen Ferienverlängerung ist sehr groß,
s geht nicht so fort". Das spricht Prof. Zander-Königsberg
einem Aufsatz über Frauenturnen (Deutsche Turnzeitung) aus,
achdem er behauptet hat, das Turnen der Mädchen in den Schulen
i meist unzureichend; es werde zu wenig geturnt. Er wendet
ch gegen ungerechtfertigte Dispensation vom Turnunterricht, in
elcher Hinsicht auch Ärzte fehlten, die ängstlichen Eltern zu leicht
achgäben. Wenn doch alle Ärzte beachten wollten, was Dr. Wasser-
hr sagt: „Der Zweck der Schule ist Unterricht. Diesem Zwecke
t sich die Hygiene unterzuordnen".[1]) Aber mit der Bazillen-
ängstigung ist die Humanitätskrankheit erschreckend gewachsen.
uweilen verrät das Äußere der Zeugnisse recht wenig Respekt
r ihrer Bedeutung und vor allem vor der Schule, die „Zeug-
isse, aber nicht „Wische, ausstellt auf irgendein abgerissenes Blatt
apier" in die Akten aufzunehmen hat. Und was den Inhalt
trifft, so enthalten die Zeugnisse zuweilen zu wenig; zuweilen
gen sie zu viel.

„Das Kind X ist vom Turnen zu dispensieren" ist offenbar
in Zeugnis. Es wird ein solches auch nicht durch die nachträglich
nzugefügte und unterstrichene Ergänzung: „auf meine ärztliche
nordnung". Ein solches „Zeugnis" würde sich der Schulleiter
ch vom Schularzt nicht bieten lassen dürfen. Eine Mutter will
nige Tage vor Ferienbeginn mit ihrem Kinde abreisen. Der
chulleiter wünscht die Begründung dieses Verlangens. Der Vater
s Kindes, ein Arzt, schreibt: . . . . „litt in der letzten Zeit an einer

[1]) Siehe auch „Befreiung der Kinder von einzelnen Lehrstunden" in Schul-
undheitspflege v. Dr. Schmidt-Monnard und Rudolf Schmidt, Leipzig,
Voigtländers Verlag.

hochgradigen Gereiztheit, die eine Folge der geistigen Anstrengung in der Schule bei ihrer schwächlichen Konstitution war". Er hatte hinzuzufügen vergessen, daß die Gereiztheit wohl auch die Folge von Überlastung durch Privatunterricht war, denn das Kind hatte Klavier- und englischen Unterricht. Dagegen steht Überflüssiges im Zeugnis, wenn nach dem Urteil: „X ist von zartem Körperbau und sehr blutarm, und halte ich deshalb angebracht" ..... gesagt wird: „Er wird deshalb auf meine Veranlassung bereits am 14. huj. mit seinen Eltern nach der See reisen."

Welches war das Urteil der Eltern über dieses Zeugnis? „Ja mein Mann", so berichtete die Überbringerin, die Frau eines Rechtsanwaltes, „fand es auch zu schroff und wollte es eigentlich gar nicht abgeben."

Was aber sagte der Arzt dazu, nachdem er auf das, was die Schule von ihm bezeugt zu haben wünschte, aufmerksam gemacht worden war? Noch am selbigen Tage schrieb er ein „Zeugnis" für seine eigenen Kinder, des Wortlauts: ..... „Es ist daher bei beiden K. eine Verlängerung der Ferien aus Gründen der Gesundung und Erholung und ein Beginn derselben bereits am 15. huj. erforderlich." Bitte um Urlaub war nicht beigefügt.

In dem mehr erwähnten, sehr beachtlichen Artikel über „Ärztliche Zeugnisse" sagt Dr. Binder: „Das Zeugniswesen ist eben ein wunder Punkt im ärztlichen Leben, für den nach Heilung gesucht, für den Heilung gefunden werden möge, und hierzu sollen diese Zeilen dienen. Sie (auch unsere Worte) sollen die Gleichgültigen aufwecken und an ihr Recht und ihre Pflicht erinnern, sie sollen die, welche für das Wohl des Standes bis jetzt gesorgt und gemüht haben, anregen, ihr Interesse diesem so wichtigen Gegenstande zu widmen und auf Mittel und Wege zur Besserung zu sinnen."

Wir möchten noch ein anderes Wort aus dem Aufsatz uns zu eigen machen und um die Erlaubnis bitten, statt „Ärzte" immer „Lehrer" setzen zu dürfen: „Anstatt daß wir Lehrer immer mit Fingern auf unseren Stand weisen, wodurch wir selbst leider dem Publikum, das meist ganz anders denkt, den Glauben an den Tiefstand des Lehrerstandes suggerieren, wodurch wir dem jungen, ins öffentliche Leben eintretenden Lehrer das Selbstvertrauen und den Stolz auf seinen herrlichen Beruf nehmen und ihm die, keinem Stande erspart bleibenden Enttäuschungen und Mißerfolge gleich im schwärzesten Lichte erscheinen lassen, sollten wir lieber den Blick auf uns selbst richten, um zu suchen, ob nicht auch dies und jenes zu finden ist, was unseren Stand schädigt, was wir durch eigenes Streben und Arbeiten an uns selbst und unseren Standesgenossen, nicht durch wohlfeiles Rufen nach Hilfe,[1]) verbessern können."

[1]) Auch nicht durch den Ruf nach Schulärzten, der übrigens bereits etwas weniger laut und stürmisch erklingt. Der Unkenruf wurde zuerst in Co-

Die Vögel der Heimat. Der in diesem Hefte abgedruckte ſſatz über die deutſchen Spechte gibt uns Veranlaſſung, auf ein ternehmen hinzuweiſen, das man der naturwiſſenſchaftlichen Ab- ung des Leipziger Lehrervereins verdankt. Dieſe rührige und ı tüchtigen Kräften gebildete Gruppe veranſtaltete in den erſten litagen dieſes Jahres eine Ausſtellung der Vögel unſerer Heimat dem prächtigen mit Fichten und Birken geſchmückten Saale des dtiſchen Kaufhauſes. Was ausgeſtellt war — es war eine Luſt ſe wohl geordnete Fülle zu ſchauen — ſtammte zumeiſt aus den binetten der ſtädtiſchen Schulen, teils aus den Schätzen, die rch langjährige Bemühungen vogelkundiger Lehrer zuſammen- bracht worden waren.

Der moderne Gedanke — wir geben im weſentlichen einen richt von Paul Wichtrich, einem der unermüdlichen Führer und cklärer, wieder —, die Vögel nicht nach dem Syſtem, ſondern ıch Lebensgemeinſchaften (Feld, Auenwald, Nadelwald und Ge- äſſer) aufzuſtellen, fand ſelbſt bei ganz ſchlichten Leuten viel nklang. Leicht konnte man jeden beliebigen Vogel da entdecken, o er nach Lebensweiſe und Bau hingehört. Die landſchaftliche zenerie wurde nur markiert; ein zukünftiges Heimatmuſeum wird rade in der liebevollen Nachbildung derſelben eine ſchwere, aber ankbare Aufgabe erblicken. Die lebhafteſte Freude riefen die aus- eſtellten Biologien wach; ſo ſtreitende Kampfläufer, junger Kuckuck on rotrückigen Würgern gefüttert, Zeiſige am verſchneiten Aſt, rammetsvögel auf der Ebereſche, Kiesbank mit Gelegen von Fluß- egenpfeifer, Triel- und Flußſeeſchwalbe, die prächtige Taucher- ruppe, Rebhühner im Schnee. Das ſtarke Hervortreten der roten nd grauen Etiketten auf der Ausſtellung (Bezeichnung für egelmäßige Durchzügler, Gäſte — Winterbeſucher) ſagte uns, daß uch Fremdlinge, deren Neſter ſelten im Süden, häufiger im Oſten, eiſt aber im Norden und Nordoſten unſerer Heimat lagen, unſere

---

enden laut, die großen Vorrat an miſerablen Schulhäuſern und Mangel an uten ſchulhygieniſchen Einrichtungen haben, und bald ertönte das Froſchkonzert uch aus Staaten, die wahrlich keine Urſache hatten, ernſte Weherufe in die elt zu ſenden. Das Ergebnis einer im J. 1906 in Dresden gehaltenen Um- age über die Bewährung der Schularzt-Einrichtung hat intereſſante Einblicke ı die Unzulänglichkeit der Einrichtung gewährt. Einige Schulen machen ernſte edenken gegen die jetzige Geſtalt der Einrichtung geltend. Ihr Urteil gipfelt ı Folgendem: Der Wert der jetzt üblichen einmaligen Unterſuchung ſei gering; ie Maſſenunterſuchungen hätten für den Unterrichtsbetrieb nur geringen Wert; ie Unterſuchung gewähre in ihrer jetzigen Handhabung nicht den Nutzen, um ie Opfer an Zeit und Geld zu rechtfertigen; ſolange nicht die Unterſuchung lle zwei Jahre erfolgte „und einiges andere erfüllt werden könne", ſeien monat- che, beziehungsweiſe vierteljährliche Sprechſtunden zwecks der Unterſuchung der m Lehrer bezeichneten Kinder nutzbringender. — Wie wir über die Schularzt- inrichtung denken, findet ſich ausgeführt in unſerer oben angeführten Schul- undheitspflege S. 181—184.

Gegend tage-, wochen- und monatelang durch Stimme, Farbe und Flug belebten. Ziehende Gänse und Kraniche sind für unsere Landbewohner keine unbekannte Erscheinung. So mancher Durchzügler könnte uns von der weiten Tundra, von den Steilküsten Islands und arktischem Meer erzählen. Der Forscher suchte und fand ihre Heimat.

Auf die Frage: „Wie lange sind Brutvögel und Durchzügler bei uns?" gab eine graphische Darstellung Antwort.

Es wäre zu wünschen, daß man sich bei der Anschaffung von Lehrmitteln auch diesen künstlerischen Erzeugnissen zuwendete. Man könnte sich mit einer Auswahl typischer Vertreter der Vogelfamilien begnügen, ohne mögliche Vollständigkeit im Auge zu haben. Die Einzelobjekte möchten sich weniger in der herkömmlichen Stellung präsentieren, aber charakteristisch erscheinen, wie Zwergrohrdommel in Pfahlstellung, Kleiber abwärts kletternd. Bessere Stücke im weißen oder farbigen Kleide waren oft trotz vorgerückten Alters noch eine Augenweide, wenn sie unter Glas aufbewahrt, überhaupt vor Staub und bleichendem Sonnenlicht geschützt worden waren. Wünschenswert wäre es, daß jede Schule neben einigen Wintergästen auch mehrere Vögel bezw. Säugetiere im Winterkleide besäße.

Die starke Frequenz der Ausstellung seitens weiterer Kreise unserer Bevölkerung (7000!), die liebevolle Betrachtung, der vielfach geäußerte Wunsch nach Verlängerung der Vogelschau, das rege Interesse für ein Heimatmuseum, das auch Vertreter der Stadtbehörden und Stadtverordneten unterstützen wollen, gab der Ausstellung eine besondere Bedeutung, würdig der Opfer, die Rat und Lehrerverein für den Zweck dargebracht haben.

Gute alte Weisheit. Vor Jahresfrist erbat sich Wilhelm Münch in Berlin eine Seite der Monatsschrift für höhere Schulen, herausgegeben von Köpke und Matthias, vortragenden Räten im Königl. Preuß. Kultusministerium, „um etwas durchaus nicht Neues, sondern ganz Altes (1800 Jahre und ein paar darüber Altes) vorzubringen." Er tat es „nicht ganz ohne Zagen", aber gerade weil beständig soviel Neues und Neuestes auf uns eindringe, müsse man sich zuweilen auf etwas Altes besinnen dürfen, das ganz zu vergessen doch schade wäre.

Wozu sich Münch Raum erbat, das möge als „gute alte Weisheit" auch im Praktischen Schulmanne Platz finden.

„Unter dem vielen Treffenden und Sympathischen, das sich in Quintilians Institutio oratoria findet, war mir immer der Abschnitt aus dem zweiten Kapitel des zweiten Buches am wertvollsten, wo er de moribus et officiis praeceptoris handelt. Und als ich jüngst an der Universität in einem Privatissimum Quintilians Buch

t acht ſtrebſamen jungen Philologen und künftigen Pädagogen handelte, gefiel auch dieſen meinen jungen „Kommilitonen" jener ſchnitt ſichtlich ſo wohl, daß wir es ganz ſchön gefunden hätten, nn ſeine Sätze als eine Art von Geſetzestafel in jedem Lehrerimmer aufgehängt würden. Bei beſſerem Beſinnen muß man ſich ilich ſagen, dieſes Aufhängen im Alltagsraum wäre das ſicherſte ittel, um den Inhalt für das innere Auge verſchwinden zu chen."

Aber gelegentlich einmal gedruckt darf man ihn ſich doch wohl rführen laſſen; und da nicht jeder gleich den Quintilian auflägt, ſo erlaube ich mir ſeine Worte hier anzuführen. Oder es — darin eben fühle ich mich etwas unſicher — vielleicht nicht gebracht, daß man ausgelernten Männern und öffentlichen Beaten ausdrücklich etwas über ihre Pflichten (auch ihre feineren chten) zu leſen gibt? Man wird da leicht darauf hingewieſen, ß dergleichen doch den Juriſten nicht angeſonnen werde. Und enfalls: was ein echter Schulmeiſter iſt, will am allerwenigſten bſt geſchulmeiſtert werden. Andererſeits iſt ein guter Lehrer mer bereit, noch etwas zu lernen, vielleicht ſogar von Zeit zu Zeit in eigenes Angeſicht in einem neuen Spiegel kennen zu lernen. o alſo heißt es bei Quintilian:

Sumat (praeceptor) ante omnia parentis erga discipulos suos imum, ac succedere se in eorum locum, a quibus sibi liberi dantur, existimet. Ipse nec habeat vitia nec ferat. Non steritas eius tristis, non dissoluta sit comitas, ne inde odium ac contemptus oriatur . . . Minime iracundus, nec tamen eorum, ae emendanda erunt, dissimulator; simplex in docendo; patiens boris; assiduus potius quam immodicus. Interrogantibus libenter spondeat, non interrogantes percontetur ultro. In laudandis scipulorum dictionibus nec malignus nec effusus, quia res altera edium laboris, altera securitatem parit. In emendando, quae rrigenda erunt, non acerbus minimeque contumeliosus; nam quidem multos a proposito studendi fugat, quodquidam sic iurgant quasi oderint. Ipse aliquid immo multa cotidie dicat, ae secum auditores referant. Licet enim satis exemplorum imitandum ex lectione suppeditet, tamen viva illa, ut dicitur, x alit plenius praecipueque eius praeceptoris, quem discipuli, modo recte sunt instituti, et amant et verentur. Vix autem i potest, quanto libentius imitemur eos quibus favemus.

Beſtimmter und treffender kann man das alles ſchwerlich faſſen. s iſt eben die Tugend der lateiniſchen Sprache, lapidar zu ſein, ch wo ſie nicht Inſchriften in Stein zu liefern hat.

Sollte dennoch eine Verdeutſchung ſich verſuchen laſſen? Und re es erlaubt, dabei das Einzelne ein wenig für unſere (äußeren

und namentlich inneren) Verhältnisse zurechtzurücken? Dan
ich folgendes schreiben:

1. Das erste, was ein Lehrer mit in sein Amt bring
ist ein väterlich Gemüt für seine Schüler; er muß imme
daß er an deren Stelle steht, die ihre Kinder seinem U
anvertrauen.

2. Wie er Böses bei den Schülern bekämpfen soll, so
ers stets auch bei sich selber.

3. Sein Ernst muß nicht finster werden, noch seine
lichkeit würdelos; das eine kann ihm nur Abneigung eintr
das andere Verachtung.

4. Er fahre nicht jeden Augenblick zornig drein, aber
auch nichts gleichgültig hingehen, was wirklich Zurechtwei
fordert.

5. Verständlich soll sein Unterricht sein, und Mühe
dabei nicht scheuen; daß er sich ruhig und stetig bemühe, i
als wenn er's mit aller Gewalt erreichen will.

6. Auf Fragen der Schüler geh' er bereitwillig ein.
die Schülerfragen aus, so muß er seinerseits umso eindr
fragen.

7. Im Loben der Schülerleistungen sei er nicht ka
auch nicht zu wortreich; auf jene Weise benimmt er die
Bemühung, auf diese verführt er zu falscher Selbstschätzun

8. Im Tadeln des Mißlungenen darf er nicht zu h
und nimmermehr bis zu beschimpfenden Worten gehen.
muß das Lernen ganz verleiden, wenn aus scheltenden Wo
Lehrers etwas wie persönlicher Haß herausklingt.

9. Ein guter Lehrer weiß seinen Schülern täglich etw
bildliches zu bieten, wovon sie dann zehren können. Wi
als alle den Büchern zu entnehmenden schönen Beispiele
das lebendige Wort der Persönlichkeit.

10. Und namentlich das Wort eines solchen Lehrers,
Schüler — wofern sie nicht ganz verkehrt erzogen sind — lie
ehren müssen. Erstaunlich ist, wieviel besser sich's lernt be
Lehrer, den man lieb hat.

Es sind just zehn Paragraphen geworden. Darum
es aber nicht gleich „zehn Gebote" sein. An so etwas ko
der treffliche alte Heide nicht denken. Und für seinen chri
Dolmetscher wäre es unbescheiden.

Der Werdegang der deutschen Sprache u
Entwicklung auf politischem und kirchlichen
biete. In der vor kurzem erschienenen „Geschichte des d

ʒ“ [1]), die einen Teil des unten verzeichneten Werkes
nnt es der Verfaſſer eine nationale Pflicht und eine
he Forderung erſten Ranges, daß unſere Jugend in
ändnis ihrer Mutterſprache und deren Geſchichte, in
:n Volkes Literatur und Geiſtesleben eingeführt und
ege heimiſcher Empfindungen und vaterländiſchen Sinnes
Umfange teilhaftig werde. Am Schluß wirft er einen
faſſenden Blick in die Vergangenheit des deutſchen Unter-
hält einen Ausblick auf die Streitfragen der Gegenwart.
rt er ein Wort Rudolf Hildebrands an, das dieſer im
57 der von O. Lyon begründeten Zeitſchrift für den deut-
erricht auf den Weg gab und das in R. Hildebrand,
zum deutſchen Unterricht, Leipzig 1887“ von neuem
iſt. Es iſt uns, ſo beginnt der liebenswürdige Sprachge-
: unſerer Sprache gar merkwürdig gegangen und es zeigt
)underbares Spiel unſerer Geſchicke, wenn man in die
:rte weiter zurückblickt und den Gang der Entwicklung
chem und ſprachlichem Gebiete vergleicht: in dem Maße,
lte Beſtand des politiſchen Reiches gefährdet, beſchädigt
h zerſtört wird, in dem Maße ſtellt ſich umgekehrt der
ınſeres Sprachreiches her und wächſt zur Einheit und
heran. Denn wenn man die erſten Gefahren und Spuren
ɔckelns der Reichskraft ſchon ſeit dem Ende des 12. Jahr-
erkennen kann, ſo fällt dies doch zuſammen mit dem
der deutſchen Dichtkunſt, das denn auch von ſelbſt eine
ı der Dichterſprache als erſtrebtes, zum Teil ſchon er-
el aufrichtete, womit der Kriſtalliſationspunkt oder Keim-
allem weiteren Werden und Wachſen des Sprachreiches
ar. Und noch im 13. Jahrhundert rückt auch die deutſche
)ie ihr gebührende Stelle im öffentlichen Leben ein anſtatt
ıs und tritt ihren wichtigen Entwicklungslauf an, wäh-
)zeitig das Reich nach Idee und Wirklichkeit in bedenkliche
ıg gerät im Vergleich mit dem vorhergehenden Jahrhun-
) wenn dieſe Schwächung im 15. Jahrhundert wächſt,
a auf ſo vieles ſtoßen, was uns ſchon politiſche Unehre
Schande vor dem Auslande zu empfinden gibt, ſo bildet
da der maßgebende Begriff des ſogenannten gemeinen
ıs, eines Deutſch für alle auch in Proſa. Im 16. Jahr-
ınn, das mit ſeinen Kämpfen um ein verjüngtes Chriſten-
auch das Reich in ſchwere Gefahr brachte, wird doch zu-
das Sprachreich der einigende Zeitpunkt feſtgeſtellt, nach-
eine Zeitlang ausgeſehen hatte, als ſollten ſich mehrere

[1]) ıdbuch des deutſchen Unterrichts an höheren Schulen. Herausgegeben
lf Matthias, Geh. Oberregierungsrat. I. Band, 1. Teil. München
Beck'ſche Verlagsbuchhandlung.

gesonderte Sprachkreise um verschiedene selbständige Schwerpunkte bilden, sowie das noch in unserer Zeit auf politischem Gebiete erstrebt worden und dem Gelingen nicht fern gewesen ist. Und eben in den Kernschriften, die der Sturm im religiösen Leben und Bewußtsein hervorrief, kam das schon lange vorgebildete gemeine Deutsch zu wirklicher weiterer Ausgestaltung, d. h. die Gegner, die sachlich immer mehr nach zwei Richtungen auseinandergingen, einigten sich sprachlich immer mehr unter einer Fahne, und eben der Mann, der im Kampfe um das christliche deutsche Gewissen die Fahne aufgesteckt hatte, ward auch zum Fahnenträger für das zum Durchbruch kommende neue Sprachreich, das dann von der Mitte aus so unwiderstehlich nach den Grenzen hin in Nord und Süd und West wirkte mit Schwerpunktskraft, daß sich ihm auch das große niederdeutsche Gebiet nun angliederte, so gut wie der Süden und Westen, auch soweit er religiös in der Richtung Roms weiterging oder wieder hineingezwungen wurde. Am deutlichsten und merkwürdigsten zeigt sich diese gegensätzliche Bewegung des politischen und des Sprachlebens an der Schweiz, die politisch damals dem Reiche vollends verloren ging und eine ganz eigene Lebensbahn betrat, wie die Niederlande, sprachlich aber gerade damals den Weg zum gemeinen Deutsch entschieden einschlug, von dem seine eigene Sprache fast so entfernt war auf einem eigenen Entwicklungsgange, wie die der Niederlande. Ganz grell erscheint der Gegensatz der Entwicklung im 17. Jahrhundert. Das zeigt uns politisch das entsetzliche Schauspiel, wie sich Deutschland in sich selbst zerfleischt und verwüstet unter Mitwirkung des Auslandes; in derselben Zeit aber wird auf dem im 16. Jahrhundert vorbereiteten Boden für Sprache und Literatur die Pflanzung glücklich angelegt, aus der nach mancherlei noch nötigen Mißgriffen und falschen Versuchen der Garten werden konnte, der dann im 18. Jahrhundert Blüten und Früchte bringen sollte, die nun als unverlierbarer Besitz nicht nur in Deutschland, sondern der Menschheit angehören. Und merkwürdig, eben als dies Ziel, die Sehnsucht der Besten seit Jahrhunderten, erreicht war in einer Vollendung, die jene nicht hatten ahnen können, um die Zeit von Schillers zu frühem Tode, als auch Klopstock, Herder, Kant schon heimgegangen waren, eben da ging das morsche alte Reich vollends wirklich in die Brüche und seine Zerstörung für immer schien eine Zeitlang unvermeidlich. Aber eben wie die Hülse oder Rinde endlich abfiel und sich in Fäulnis auflöste, stand dahinter auch schon ein neues geistiges Reich fertig da als Mark für eine Neubildung auch nach außen. Das hatte noch Schiller aussprechen können in prophetischen Worten an der Wende der beiden Jahrhunderte: „Indem das politische Reich wankt, hat sich das geistige immer fester und vollkommener gebildet," wobei man zugleich an seine Worte Wallensteins denken mag: „Im

)hnt die schaffende Gewalt," und an die: „Es ist der Geist,
en Körper baut," was dann für uns Deutsche zwei Men-
später, von uns selbst erlebt, sich voll bewähren sollte.
ıicht, so schließt Hildebrand seinen Rückblick, der wunder-
ıng menschlicher Dinge, den man sich denken kann, wie
Volk da seit sechs Jahrhunderten gegangen ist?
n Hildebrand in jenem mehrfach erwähnten Artikel dem
Sprachunterricht eine bedeutsame Zukunft zuschreibt und
ıuf die Einigung von Realismus und Idealismus, auf
tigung des Kastengeistes der Schulformen, ihrer unseli-
tung und törichten Vorurteile, die die deutsche Schulwelt
eichsam in zwei Feldlager schied, wenn er hinweist auf
Bedeutung des deutschen Unterrichts für unser nationales
en, so macht Matthias auf den höchsten Beruf des deut-
errichts aufmerksam, auf seinen Beruf, auch die konfes-
Spaltung in unserm Volke mildernd und versöhnend zu
:n. Wir lesen S. 436: Wer das Glück genossen hat, lange
urch Schüler der verschiedenen Konfessionen im Deutschen
ichten, der wird die Erfahrung gemacht haben, daß kein
Unterricht wie der deutsche die Kraft besitzt, die Gegen-
im religiösen Leben unseres Volkes vorhanden sind, aus-
, daß angesichts der Heroen deutschen Geisteslebens diese
: sich zu mildern pflegen. Nicht etwa wird das durch
che Worte und unzarte Hinweise erreicht, sondern durch
ges Schweigen, wenn die Gedanken unserer Geisteshelden
ıpfindungen auf eine höhere und innere Einheit deutschen
ıuf eine höhere religiöse Gemeinschaft der Seelen hin-
nd wenn wir mit den Dichtern uns auf einer höheren
3 auf den Zinnen einer kirchlichen Gemeinschaft befinden.
an solche Empfindungen, wie sie sich regen in unseren
wenn sie die große Szene zwischen Nathan und dem
ıder Bonafides lesen, wenn sie den tiefgehenden Versöh-
miterleben, der in Goethes Orest unter der liebesstarken
ıg der Iphigenie sich vollzieht; ich denke an religiöse
ı Maria Stuart und der Jungfrau von Orleans, an die
igiöser Gedanken im Faust, ich denke überhaupt an den
eichen Gedankenkreis unserer Dichter, die, je mehr sie
her Vollkommenheit sich nähern, um so mehr sich be-
ı dem Gedanken religiöser Trennung, welche dort unten
söhne scheidet, weil jene Dichter die gottbegnadete Gabe be-
ı geistigen Kern von irdischer Schale zu lösen. Wenn
n tiefen Gedanken, wie sie sich bei unsern großen Geistern
it Wärme nachgeht, so ist es, als ob die Schüler diese
igiösen Werte deutscher Poesie besser verstünden und herz-
digten, als die strengen Formen und Formeln, an welche

sie sich sonst in ihrem religiösen Leben und Empfinden zu gewöhnen verpflichtet sind; sie genießen im deutschen Unterricht eben das Glück der Entwicklung, die unser deutsches Geistesleben nach der einigenden Richtung hin erfahren hat. Diese Entwicklung hat eine gewisse Ähnlichkeit mit der Entfaltung der Lutherschen Bibelsprache. Luthers Bibelwerk — ursprünglich doch eine Art von Kampfesbuch, ein Schild und Schwert und eine feste Burg des Luthertums — hat im Laufe der Entwicklung seinen Samen weithin ausgestreut, auch über die Mauern der verschiedenen Konfessionen in die Stätten der Gegner; und der Samen ist hier unter den schönen Pflanzen im gegnerischen Lager zu Blumen aufgegangen, die nunmehr gemeinsamer Besitz sind. Die deutsche Schriftsprache, die in vergangenen Tagen hüben und drüben im Kampfe geübt wurde, nahm ihr Bestes von Luthers Schriftsprache an. Die Schulsprache nahm diese neuen Formen auf; die Werke unserer Klassiker zeigen ebenfalls überall die Spuren dieser Sprache, die bewußt und unbewußt eine Fülle von Gedanken, die mit ihr verwachsen sind, in das deutsche Geistesleben hineingezogen hat, an dem wir heute alle, wes Glaubens wir sind, teilnehmen. So hat die Geschichte der deutschen Sprache und des deutschen Unterrichts in stillem, folgestrengem Gange die junge Welt auf eine höhere Stufe innerer Gemeinschaft geführt; Aufgabe des deutschen Unterrichts ist es, weiter zu schaffen mit unmerklicher, aber auch unwiderstehlicher Gewalt, daß dermaleinst auch die religiösen Werte deutschen Geisteslebens nicht mehr als trennende Mächte, sondern als ein Band der geistigen Einheit empfunden werden."

Das sind Mahnworte, zunächst für Lehrer höherer Schulen bestimmt. Wer wollte bezweifeln, daß sie auch den Volksschullehrern etwas zu sagen haben? Wer möchte behaupten, daß der Sprachgeist im deutschen Unterricht der Volksschule allenthalben sein heimliches aber unwiderstehliches Wesen treibe? Beim Eingehen in einen nach Form und Inhalt vollendeten Satz? Beim Eindringen in schwierigere Gedankengänge? Beim Behandeln edler Lektüre z. B. Hermann und Dorothea, die manche Lehrplanverfertiger leider schon der grünen Jugend dargeboten wissen wollen? Im Aufsatzunterricht, wo noch so wenige der im besten Sinne realen Wendung deutschen Vorstellungs- und Darstellungsvermögens Rechnung tragen, und wo so viele statt die Wirkungskraft der eigensten Persönlichkeit zur Geltung kommen zu lassen, noch immer bei den Aufsatzfabrikanten betteln gehen oder in alten Aufsatzheften Raubbau treiben, um dann die mit Scheuledern versehenen Kinder zu einem armseligen Ziele zu schleppen? Beim Vortrag von stilistisch feinen Prosastücken und edlen Gaben der Poesie, die der Lehrer doch nicht etwa erst vor der Unterrichtsstunde im Lesebuch entdeckt, sondern in der Studier-

be wohl durchdacht und womöglich laut gelesen haben soll, die ›rte Fausts beachtend:

„Wenn ihrs nicht fühlt, ihr werdets nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt?"

Bei den Diktierübungen, für die eine scharf artikulierte öne Lehrsprache geradezu eine conditio sine qua non ist, und bei nen die zu bildenden Sätze nicht eine Verhöhnung des Sprachistes sein sollten? Bei der Rückgabe der schriftlichen Arbeiten, obei die gemachten Schnitzer nicht planlos durchgehechelt werden dürfen — eine zumeist nutzlose Zeitverschwendung —, sondern ach gewissen Gesichtspunkten vorher zusammengestellt und zielewußt besprochen werden müssen?

Bei der gesamten Ausdrucksweise im Unterricht und berhaupt im Umgang mit den Schülern? —

Nicht ganz aber so ziemlich mit den Worten der Gräfin an Max im Wallenstein

nur wollt ich bitten, einige Blicke mehr
auf diese ganz gemeine Welt zu werfen.

Eingegangene Schriften.

39. **Arnold Meyer, Die Auferstehung Christi.** (Lebensfragen von Weinel.) 368 S. Tübingen, J. C. B. Mohr. 3 *M.*

Wir freuen uns, auf das wirklich bedeutende Buch des Züricher Universitätsprofessors aufmerksam machen zu können. Wer wollte nicht gerade über diese Frage aufgeklärt sein? „Denen möchten wir helfen," so beginnt Meyer, „und ihnen zeigen, daß man den Glauben an Christi und des Christentums Sieg und eben nicht finden kann und suchen soll am leeren Grab."

Alle Auferstehungsberichte werden uns nun vorgetragen, „ein ganzer Kranz von sinnigen, oft auch seltsamen Erzählungen, mit denen die Liebe das Grab Christi geschmückt, die Schmach seines frühen und schimpflichen Todes zugedeckt und der Glaube seinen Sieg gefeiert hat" (S. 85).

Aber auch ein ganzer Kranz von Widersprüchen, verwirrend.

Sie reizen den Verfasser, den historischen Kern herauszuschälen. Es ist der Glanzpunkt seines Buches. „Einen festen Anhalt haben wir nur bei Paulus." — „Ausgeschlossen ist eine Erscheinung an die Frauen beim Grabe." — „Eine Untersuchung des Grabes hat nicht stattgefunden; ein leeres Grab ist nie von einem Jünger oder einer Jüngerin Jesu gesehen worden." — Ein Anfassen des Erschienenen, ein Achten auf seine Wundmale ist nicht anzunehmen; ausgeschlossen ist ferner ein Essen des Auferstandenen" usw. Überall ist Meyer auf „fortgesetzte Ausmalung, Umgestaltung und Auseinanderlegung ursprünglich einfacher Züge" gestoßen (S. 214).

Er führt uns dann durch die Geschichte der Visionen und sucht sie psychologisch zu ergründen. „Hier sind Quellen wahrer Frömmigkeit, wahrer Gottinnigkeit aufgesprudelt, neue Freude und ein frischer Freiheitshauch ist von hier durch die Welt geweht" (S. 278).

Er faßt die Auferstehungsbotschaft als eine solche Vision und spricht sich in prächtiger Weise über die bleibende Bedeutung der Osterbotschaft aus. „Das, was Jesus war und wollte, ist wirklich auferstanden und wandelt mitten unter uns“ (S. 326). „Der Tag, da Jesus, bald nach seinem Untergange und Tod, wieder als der Lebendige und Siegreiche gesehen, geglaubt und verkündigt wurde, ist ein Auferstehungstag der wahren Menschheit, ein Wiederaufwachen Gottes auf Erden (S. 335). Kirsch.

40. **Kling-Klang-Gloria.** Deutsche Volks- und Kinderlieder ausgewählt und in Musik gesetzt von W. Lahler, illustriert von H. Lesser und J. Urban. Querfolio, 66 S. Wien 1907, F. Tempsky—Leipzig, G. Freytag. 4 *M.*

Das ist ein sehr vornehmes, wahrhaft künstlerisch ausgestattetes Buch, das den Kindern liebe alte Worte und Weisen, den Erwachsenen vielleicht noch mehr als den Kleinen in den 16 prächtig ausgeführten Dreifarbendruckbildern, in den allerliebsten Vignetten und Einrahmungen eine wirkliche Augen- und Herzensweide bietet.

46 Lieder, die zum Teil in guten Kinderstuben bereits seit langer Zeit Heimatrecht erlangt haben und solche, denen man den Einzug in vielen Familien wünschen muß, hat eine glückliche Hand ausgesucht und mit feinem musikalischem Verständnis für den schlichten Hausgesang am Klavier eingerichtet. Selbst ein Nikisch, der Kapellmeister am Gewandhaus in Leipzig, gesteht, lange nicht „so etwas glücklich Erdachtes und meisterhaft Ausgeführtes“ zu Gesicht bekommen zu haben.

Der Preis ist an sich wohl hoch, aber nicht in Ansehung der ganz ungewöhnlichen Ausstattung, mag man auf den farbigen Umschlag, das feine Kunstdruckpapier, die überaus sauberen Noten oder auf den kostbaren Bildschmuck achten. Augen, Ohren, Herz: sie finden in dem Buch einen Quell edelsten Genusses.

41. **Otto Gerlach, Pädagogische Psychologie und Logik.** Mit 37 Abbildungen. Breslau 1906, E. Dülfer. 436 S. 4,40 *M.*; in Leinwand mit Titel 5 *M.*

Wie der Titel sagt, handelt es sich in dem vorliegenden Werke in der Hauptsache um das Seelenleben des Kindes, und auf die allgemeine Psychologie wird nur bei den allgemeinen und grundlegenden Erörterungen zurückgegriffen. Nach einer Einleitung in die Pädagogik überhaupt und in die pädagogische Psychologie insbesondere wird von der physiologischen Grundlage der Psychologie im allgemeinen gehandelt. Die diesem (und dem folgenden) Kapitel beigegebenen Abbildungen und schematischen Zeichnungen dienen vortrefflich zur Erläuterung. Die drei folgenden Abschnitte, der eigentlichen Psychologie gewidmet, handeln S. 33—140 von der vorstellenden Seite der Seele (Empfinden, Vorstellen und Denken), S. 141—226 vom Gefühl (dem Gefühl im allgemeinen und den sinnlichen und geistigen Gefühlen insbesondere). Ein Abschnitt, die Übergangsformen zwischen Gefühl und Willen (Affekte, Interesse) besprechend, leitet über zur Behandlung der strebenden (wollenden) Seite der Seele S. 245—351. Der Individualität und dem Temperament, sowie der Entwicklung des Kindes im Säuglings-, Milchzahn- und Schulalter ist ein besonderer Abschnitt gewidmet, der mit einer Betrachtung der Seele des Menschen abschließt. Verfasser hütet sich dabei, die empirische und metaphysische Betrachtungsweise zu vermengen; er räumt der empirischen den Vorrang ein, geht aber der anderen, sowie den erkenntnistheoretischen Begründungen nicht aus dem Wege, wo er auf bedeutsame, mehr oder weniger auf philosophischer Grundlage ruhende Ansichten zu sprechen kommt. Den Schluß macht ein Kapitel über die Erkrankungserscheinungen der Seele, die für Erziehung und Unterricht besonders wichtig sind. Verfasser hält sich dabei von den Übertreibungen Lombrosos und seiner Schule frei und nennt

mit Recht einen ungesunden Zug der Zeit, überall krankhafte Symptome zu blicken. Die Pathologie nach dem Wunsche mancher Schwarmgeister zu einem nterrichtsfach am Seminar zu machen, liegt ihm fern. Man schätzt die psycho-thologischen Fragen gewiß nicht gering, wenn man sie, wie es Verf. tut, mehr ich der Peripherie des pädagogischen Unterrichts verweist.

Das Buch ist in klarer Sprache geschrieben und es geht ein warmer Ton ndurch. Manche feine Bemerkung in den Fußnoten regt zu ernstem Sichbe-men an. In dem Literaturnachweis sind die hauptsächlichsten Richtungen der odernen psychologischen Wissenschaft vertreten (wir vermissen u. a. Meumanns rbeiten). Wer dieses zunächst für Seminaristen und Seminaristinnen geschriebene andbuch mit Verständnis liest, wird reichen Gewinn haben. Es kann auch hrern und Erziehern empfohlen werden. R. S.

42. **Tableaux Auxiliaires Delmas** Pour l'Enseignement Pratique des Langues Vivantes par l'Image et la Méthode Directe. Leipzig, Franz Wagner.

Die Delmas'schen Hilfsbilder, eine eigenartige Erscheinung auf dem Gebiete s modernen Sprachunterrichts, können jedem Lehrer der französischen Sprache cht warm genug empfohlen werden. 16 farbige Wandbilder, in der Größe n 90 zu 120 cm (42 ℳ) umfassen in erschöpfender Fülle alles, was das Leben i seinem wechselvollen Treiben dem Kinde tagtäglich vor Augen führt. Der nze Stoff ist auf 3 Serien verteilt.

Serie I zeigt in 6 Bildern Darstellungen aus dem Schul- und häuslichen eben; sie führt uns in das Klassenzimmer, in das Wohnhaus, auf den Spielplatz ꝛc.

Serie II (Tafel 6/10) geht mit uns hinaus aufs Land, in Wald und Flur, s Meer.

Serie III (Tafel 11/16) vergegenwärtigt uns die große Stadt in ihrem bunten eben und Treiben; sie zeigt uns den Bahnhof, die Straße, ein Hôtel, ein großes eschäftshaus ꝛc.

Jedes Bild bringt eine Fülle von Anschauungen; man möchte fast sagen, u viel; das Auge sucht oft vergeblich nach einem Punkt, auf dem es ausruhen ann. Natürlich werden hier — in dem Bestreben, alles zu bringen — oft inge neben einander gestellt, die im Leben selbst räumlich oder zeitlich getrennt nd, doch darf nicht vergessen werden, daß diese Anschauungstafeln nicht einem instlerischen, sondern einem rein praktischen Zwecke dienen sollen. Bedeutend höner und für das Auge wohltuender würden die Bilder wirken, wenn sie in ehrere kleine, einfache zerlegt werden könnten, doch dadurch würde das Gesamt-erk bedeutend vergrößert und somit weniger handlich werden und der Preis ntsprechend erhöht.

Die einzelnen Gegenstände auf jeder Tafel sind mit Nummern versehen, ie auf der gegenüberliegenden Seite den französischen Ausdruck angeben. Die uttersprache braucht also überhaupt nicht zur Anwendung zu kommen. Zum genen Gebrauch hat das Kind ein verkleinertes Handbild in schwarzem Druck 0,25 ℳ) Es kann sich also selbständig den französischen Namen für den egenstand, der ihm interessant erscheint, aufsuchen. Sehr gut ist auch, daß den nzelnen Bildern die nötigen Verben beigefügt sind. So können mit Leichtigkeit eine Sätze gebildet werden. Selbstverständlich zeigt sich in der Anordnung der afeln auch in sprachlicher Hinsicht ein Fortschritt vom Leichten zum Schweren.

Dem ganzen Werke ist für die Hand des Lehrers ein kleines Livret Explicatif egegeben, (0,70 ℳ) das in kurzer Weise und in zusammenhängenden Sätzen e einzelnen Bilder erläutert. Es wird der Vorbereitungsarbeit des Lehrers ewiß willkommen sein.

Die Tatsache, daß das Buch von einem Franzosen herausgegeben und ur-ünglich für den Gebrauch in französischen Schulen bestimmt ist, spricht dafür, ß die Ausdrücke darin auch wirklich französische sind, d. h. solche, wie sie dort i Lande im täglichen Verkehr gebraucht werden. v. L.

43. 1. **Weinel, Die Gleichnisse Jesu.** (Aus Natur- u. Geisteswelt) 135 S. Leipzig, B. G. Teubner. 1,25 *M.*

2. **Dr. G. Witzmann, Präparations-Entwürfe zu den Gleichnissen Jesu.** 60 S. Dresden 1906, Bleyl & Kämmerer. 1 *M.*

3. **Rob. Kessel, Die Gleichnisse Jesu.** 123 S. Langensalza 1906, H. Beyer & Söhne 1,60 *M.*

4. **H. Spanuth, Die Gleichnisse Jesu.** 151 S. Osterwieck 1906, A. W. Zickfeld. 2 *M.*

Alle vier Arbeiten gehen auf die „Gleichnisreden Jesu" Ad. Jülicher zurück: „Die Gleichnisse wollen nicht verhüllen, sondern beweisen, sind nicht allegorisch auszudeuten, sondern ihr Grundgedanke ist herauszuheben und anzuwenden".

Weinel will diese Anschauungen ausführen und popularisieren. Er ist reich an schönen Gedanken: „Das Gleichnis muß ergreifen, wie ein Gedicht ergreift". (S. 28). „Wer Jesus nur unter dem Gesichtspunkt der Lehre betrachtet, wird immer eine dürftige Anschauung von ihm bekommen; alle seine Lehren haben rechten Wert nur für den, der sie als ein Stück des großen heiligen und gütevollen Lebens sieht, das in diesem Jesus geglüht hat". (S. 65.) „Jesus ist ein Dichter gewesen". (S. 66). — Schade, daß uns Weinel diese Dichtungen nicht erläutert. Dafür aber gibt er eine kurze Einführung in die Arbeit der modernen Welt.

Witzmann ist der sicher führende Schulmann. Er hat seine Seminaristen vor sich und führt sie mit würdevollem Ernste, mit innerlicher Freude, mit hellem Verständnisse in die Welt aller dieser Gleichnisse ein. Es bereitet wirklichen Genuß, seine vorzüglichen Ausführungen zu lesen.

Rob. Kessel, den rheinischen Rektor, möchten wir Witzmann als ebenbürtig an die Seite stellen. Er ist der Mann der Volksschule. Er bietet dieser eine Auswahl der Gleichnisse; es wäre falsch, es anders zu halten. Bezüglich alles, was er gibt.

Spanuths Arbeit ist ebenfalls als tüchtig zu empfehlen, er erreicht aber die Höhe der beiden (Witzmann und Kessel) nicht ganz. Er legt viel Wert auf die Skizzierung der Situation. Aber er wird leicht zu gesprächig und mundfroh. Daß im See Genezaret 10 Arten afrikanischer Fische existieren, daß das Kleid des reichen Mannes aus Byssus, „nächst Purpur dem kostbarsten, feinsten Kleiderstoff der Zeit," bestand, kann uns und dem Schüler ganz gleich sein. — „Der Sohn wird seiner elenden Straßenkleider enthüllt", (S. 71) — so spricht doch kein Mensch. „Inwiefern gleichen wir dem verlorenen Sohne?" Meint das der Verfasser wirklich so? — Kirsch.

44. **A. Richter, Religionsunterricht oder nicht?** Ein pädagogisches Gutachten über den Antrag der Bremer Lehrerschaft auf Abschaffung des Religionsunterrichts. 19 S. Langensalza 1906, H. Beyer & Söhne. 1 *M.*

Der Verfasser deckt die Unklarheiten und Flachheiten dieses Antrags auf, skizziert trefflich die künftige Reform des Religionsunterrichts und schließt: „Will die Volksschule den Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt nicht verlieren, will sie wirklich Erziehungsschule sein, so kann sie auf Religionsunterricht nicht verzichten". (S. 76).

Das freilich aus dem Bremer Antrag auch ein erschütternder Schrei nach Gesundheit, ein tiefes Sehnen nach wahrer Religion zu hören war, hätte der Verfasser gebührend berücksichtigen können. Kirsch.

Der Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

56. Band. — 6. Heft.

Nicht Worte nur, auch Töne im Deutschunterrichte.

Von **Robert Kilian** in Leipzig.

Der Unterricht in der deutschen Sprache zeigt ein Werktags- nd ein Sonntagsgesicht. Für gewöhnlich gilt es, im Geiste des indes klare Vorstellungen zu erzeugen und den Schüler zu be- higen, diese logisch und grammatisch richtig, stilistisch knapp und jön mündlich wie schriftlich auszudrücken. Die gesprochene Sprache uß im Vordergrunde stehen; doch darf auch der schriftliche Aus- uck nicht allzuweit zurückgedrängt werden, weil die Kinder nicht les, was sie richtig verstanden haben und mündlich auch ent- rechend darstellen können, auch ebenso richtig niederschreiben.

Das alles verlangt harte Werktagsarbeit, die aber entschieden leistet werden muß; das soll im Gegensatze zu manchen neueren nsichten, insbesondere auch zu den wohlgemeinten Ansichten Hilde- ands, besonders hervorgehoben werden. Es kann vieles nicht loß so nebenher und spielend geboten, sondern muß nach ge- auer Überlegung planvoll und tatkräftig erarbeitet und geübt erden. Es ist nötig, dem Schüler zu möglichst klarer Einsicht das Wesen und den Aufbau unsrer Muttersprache zu verhelfen, mmer wieder vorkommende Fehler geduldig zu verbessern und ie richtigen Formen zu erklären und zu üben. Natürlich ver- hlingt diese Werktagsarbeit im Deutschunterrichte die meiste Zeit.

Ab und zu muß aber auch die Weihe des Sonntags auf iesem Fache liegen. Wenn bei der eben kurz geschilderten Art r Arbeit hauptsächlich Verstand und Wille in Anspruch ge- ommen werden, so muß doch auch das Gefühl, das Herz zu seinem echte kommen. Und nach meiner Meinung könnten in dieser insicht der Feiertage noch einige mehr sein. Wie es aber oft jon viele Mühe macht, klare Vorstellungen und Begriffe zu er- ugen, so ist es meist noch viel schwerer (weil von mancherlei mständen abhängig), rechte Weihestimmung zu wecken. Bemerken

wir es ja oft genug an uns, daß wir heute nicht in der Stimmung sind, dieses oder jenes Schöne zu genießen, nicht aufgelegt, das, was uns so heftig bewegt und ergreift, auch entsprechend darzustellen. Es ist bei dieser Seelenstimmung eben ein Etwas, was sich nicht zu jeder Zeit fassen und herbeikommandieren läßt. Und doch haben wir das Behagliche und Beruhigende, das Erhebende und Beseligende dieses Seelenzustandes schon manchmal gefühlt und sehnen uns nach seiner öfteren Wiederholung. Von dem, was wir Stimmung nennen, sagt einmal Macaulay in einem Essay über Milton: Vielleicht kann niemand zum Genusse dichterischer Werke befähigt sein, ohne in seinem Gemüte eine gewisse krankhafte Richtung zu haben, wenn überhaupt krankhaft genannt werden darf, was so viele Freude bereitet.

Eine solche Weihestunde im Deutschunterrichte kann und soll die Behandlung lyrischer Gedichte sein. Manche wollen sie aus der Volksschule ganz ausschließen, was ich für nicht ganz richtig und im Interesse der Kinder (auch des Lehrers) für bedauerlich halte. Gewiß ist sie eine der schwersten Aufgaben des Unterrichts. Man merkt es ganz deutlich den Verfassern von Kommentaren und Hilfsbüchern zur Behandlung von Gedichten an, in welcher Verlegenheit sie diesen kleinen Kunstwerken gegenüber sind. Mit dem landläufigen Zerpflücken und Zerzausen des Gedichts ist es da nicht getan, auch nicht mit dem Herausquälen irgend eines meist recht dürftigen Hauptgedankens. Vorschriften lassen sich da nur sehr schwer geben; jeder Lehrer muß am besten seine eigenen Wege gehen, vor allem selbst etwas Stimmung und Poesie im Herzen hegen. Gerade deshalb begnügen sich wohl gute Lehrer damit, so kleine lyrische Perlen nach einigen „einführenden" Bemerkungen — man denke etwa zum Vergleiche an ein „instruktives" Vorspiel zum Choral — so gut wie möglich vorzulesen und überlassen die Wirkung der Stimmung und der Stunde. Wer nicht fühlt, daß und warum etwas schön ist, dem kann man's ohnehin mit Worten nur schwerlich sagen.

Um nun diese tatsächlich vorhandenen Schwierigkeiten zu vermindern, muß man anderweit Unterstützung und Hilfe suchen. Da weiß wohl jeder denkende Lehrer, daß überall dort, wo sich zwei oder mehrere Gebiete menschlichen Wissens und Könnens berühren, die besten Schätze für einen anregenden und wahrhaft bildenden Unterricht zu heben sind. So hat z. B. die neuere Geographie durch die Geologie, die Mineralogie durch die Chemie neue Gesichtspunkte und frische Lebenskraft bekommen. Die oben erwähnte Tatsache trifft aber auch für den Unterricht der Schwachen und Unmündigen zu. Wird ein ganzes Fach oder ein einzelnes Thema daraus von verschiedenen Seiten angefaßt, von mehreren Gesichtspunkten aus beleuchtet, so muß es ohne Zweifel klarer

rden und die gesamte geistige Entwickelung des Kindes för-
:n. Warum nimmt man nun, um kleine, tief empfundene ly-
che Gedichte aufnahmefähiger zu machen, um sie im Innern
s Kindes lebhafter anklingen zu lassen, seine Zuflucht nicht öfter
: Musik? Sind doch Dichtung und Musik verwandte Gebiete,
de auf der gleichen Grundlage erwachsen, aus einer und der-
ben Grundstimmung des menschlichen Gemütes hervorgegangen.
icht doch der Dichter in Tönen durch ein „Lied ohne Worte"
gleichen oder ähnlichen Empfindungen, nur noch eindring-
ıer und tiefer, darzustellen, wie der wirkliche Dichter durch seine
s Versmaß gebundenen Worte. Da Sprache und Musik ver-
ndt sind, so wirken sie auch ähnlich auf das menschliche Herz,
r mit der Steigerung, daß Melodie, Rhythmus und Harmonie
n Worte des Dichters eine Kraft, eine Deutlichkeit und einen
hwung verleihen können, die selbst der beste mündliche Vortrag
um anzudeuten vermag. Der kongeniale Komponist hat eben
e Stimmung, in der und aus der der Dichter sang, in sich
icherlebt, vielleicht noch gesteigerter und gewissermaßen verdich-
ter, und hat sie in den entsprechenden Tonreihen und Akkord-
ılgen ausgedrückt. Für manches Gedicht ist manchem dafür emp-
nglichen Leser auf diese Weise erst die rechte Art des Verständ-
isses und Empfindens erschlossen worden. Robert Franz, auf
essen Urteil man in Dingen dieser Art wohl etwas geben kann,
gt einmal sehr treffend: „Beim bloßen Lesen eines Gedichts
ufsteht in mir selten ein bedeutender Eindruck; ich pflege dann
ach einem Etwas zu suchen, das noch neben dem Wortinhalte
rhanden ist. Denn in jedem echten Gedichte ist eine innere,
heimnisvolle Melodie enthalten; freilich sie herauszufinden, ist
cht jedermanns Sache."[1]) Man möchte jedem Lehrer des Deut-
jen etwas von diesem Spürsinn wünschen; verlangen aber, meine
), müßte man von ihm können, daß er sich in den Empfindungs-
halt wirklich schöner Liedkompositionen und damit zugleich in
s Milieu der Dichtungen hineinzuleben versuche. Ein Beispiel
r Veranschaulichung. In ganz einfacher, beinah wortkarger Weise
ichnet Uhland in dem kleinen Gedichtchen „Frühlingsglaube"
rühlingsstimmungen, besonders den wahrhaft zauberischen Ein-
ß der Frühlingsnatur auf das menschliche Herz. Wie schön,
e tröstlich und erhebend der einfache Schluß: Nun, armes Herze,
nicht bang; nun muß sich alles, alles wenden! Gewiß wird
ı gebildeter Schauspieler mit sonorem, modulationsfähigem Or-
n diese kleine Perle gut, schön und ergreifend vortragen können;

[1]) Wie Musik und Poesie in geheimer Wechselwirkung stehen, das sehen an dem gefeierten Dichter Gustav Falke, in dem durch die Musik der Dichter weckt wurde. Volkslieder erschlossen dem jungen Goethe in Straßburg das sen echter Lyrik. D. H.

aber was hat Schubert, der gottbegnadete Sänger, mit so einfachen Mitteln aus Uhlands Worten gemacht! Wie hebt sich aus den Triolen der Begleitung, die das Säuseln und Weben der Frühlingslüfte darstellen, die von der Hoffnung getragene und gesättigte Melodie ab bis zu der großen Steigerung: Nun muß sich alles, alles wenden! Schubert hat eben die Stimmung, die in dem kleinen Uhlandschen Gedichte gewissermaßen gebunden war, in seinem Innern nachempfunden, sie aufs musikalische Gebiet übertragen und in uns zu wecken verstanden. Wir möchten also behaupten, daß *für einen gedeihlichen, zu Herzen gehenden Unterricht im Deutschen Dichtung und Musik bisweilen zusammengehören*. Durch diese Behauptung würde zunächst das ganze Gebiet des *Volksliedes* getroffen werden, das sich ja als bloß mündlich vorgetragene Dichtung gar nicht denken läßt, weil es, das echte wenigstens, zugleich mit der Melodie geboren ist. Wie ein Volkslied entstanden ist, das läßt sich ja den Kindern an Freiligraths Prinz Eugen, der edle Ritter, recht gut deutlich machen. In unserm Geiste haben sich Text und Melodie, Wort und Weise so innig verschmolzen, daß uns das gesonderte Hersagen des Textes oft Schwierigkeiten macht und daß wir dann in diesem Falle die Melodie zu Hilfe nehmen, indem wir uns das Lied laut oder leise vorsingen. Grillparzer läßt einmal seinen Jason sagen:

Es ist ein schöner Glaub' in meinem Land,
Die Götter hätten doppelt einst geschaffen
Ein jeglich Wesen und sodann geteilt.
Da suche jede Hälfte nun die andere durch Meer und Land.

Wie ein solches umgetriebenes, ruhelos gequältes Wesen erscheint uns der *nur gedruckte* Volksliedtext: er sucht seine andere, bessere Hälfte. Erst wenn sie, die Weise, gefunden ist, dann fliegt es klingend von Mund zu Mund, überdauert Jahrzehnte und Jahrhunderte und wird jedem fühlenden Deutschen lieb und wert. Aus Berthold Auerbachs letzten Tagen erzählt man folgende kleine Geschichte, die das Gesagte illustriert. Im Hause des Dichters ist Gesellschaft, ihr Mittelpunkt eine gefeierte Schauspielerin. Dem Dichter zu Ehren liest sie aus den Dorfgeschichten die kleine, reizende Idylle Brosi und Moni vor, die folgendes hübsche Hochzeitslied enthält:

S' gibt kein größre Freud auf dieser Erden,
Als wenn zwei junge Leut' zwei Eheleut' werden.
Da gibt es keine Not, kein Kreuz und Leiden,
Nichts als der bittre Tod, der kann sie scheiden.

Als die Schauspielerin an diese Stelle kommt, da liest sie nicht, sondern hebt ganz leise zu singen an und rührt die Zuhörer durch diese Art des Vortrags aufs tiefste.

Mancher Leſer hat vielleicht die höchſt anregenden, ich möchte weihevollen Vorleſungen Hildebrands über das Volkslied . Fing er an zu leſen, ſo rührte ſich niemand mehr, ſondern lauſchte geſpannt. Und doch legte er manchmal unzufrieden ch das Buch beiſeite mit den Worten: „Es klingt ja nicht, ißte es ſingen können.“ Und wirklich ſang er auch oft. Wie ſich der gelehrte Freund des Volkslieds gefreut haben, wenn ſieben Hefte deutſcher Volkslieder von Johannes Brahms hätte ſehen und ihre Weiſen noch hätte hören können. Alſo olksliede gilt das Wort: Nur nicht leſen, immer ſingen, nnd ein Wort iſt dein. — Und nun denke man ſich als Gegenſtück die nacklosigkeit, wenn unmuſikaliſche Schauſpielerinnen die Worte ens in Goethes Egmont: Freudvoll und leidvoll uſw. bloß n. Man ſucht auf dem Theater in dieſem Falle das Ungereimte en zu verdecken, als das Orcheſter vor dem Beginn der die Melodie vorgibt, worauf Klärchen ſie dann leiſe nach- t. Die melodieloſen Sammlungen deutſcher Volkslieder: Des n Wunderhorn, Stimmen der Völker u. a. m. muten uns ı wie Herbarien oder Naturalienkabinette; es ſind gefrorene e, duftloſe Blüten, Gerichte für unmuſikaliſche philologiſche hmecker. Da iſt es denn ein großes Verdienſt Böhmes, Sil- Brahms, Konradin Kreutzers u. a., dieſen verborgenen Schatz en und uns zugänglich gemacht zu haben.

Ferner werden durch eine zeitweilige Verbindung von Dich- und Muſik die Lieder gewinnen, die zwar keine Volkslieder gentlichen Sinne ſind, aber doch als ſolche empfunden werden, die volkstümlichen Lieder. Man denke an manche : von Goethe, Uhland, Heine, Juſtinus Kerner, auch bei Neuern und Neueſten ſind welche zu finden. Uhlands guten raben und Goethes Heidenröslein wird ſich wohl ſelten jemand loſe Dichtung vorſtellen; beide Texte ſind von der Melodie trennlich. Ja, dieſe überwiegt in unſerm Bewußtſeinsinhalt ſo ſehr, daß wir die Worte — beim guten Kameraden iſt das bers der Fall — nur noch als Liedertext würdigen. Hier lſo das Wort auf Koſten der Muſik eingebüßt, und zwar mit ht. Stelle man ſich doch den reichen Inhalt des Gedichts, hn die faſt wortkarge, ſprunghafte Art des Volkslieds malt, lebhaft, recht plaſtiſch vor: den gemeinſamen fröhlichen Aus- ber beiden Freunde in den Kampf, die mörderiſche Schlacht den mannhaften Abſchied vom Genoſſen, den das Blei da- ſtreckt hat. Man hat in wenig Strichen ein düſteres Schlachten- wie es ein großer Maler kaum ergreifender entwerfen könnte. Manche Dichter ſcheinen verſchiedene ihrer Lieder ohne die eidung in Töne ſelbſt als Halbheiten empfunden zu haben. iſſen wir von Goethe, daß er ſeine Gedichte ſehr gern ſingen

hörte, daß darum Zelter trotz mancher Eigentümlichkeiten ein gern gesehener Gast in seinem Hause war. Damit hängt wohl auch die Tatsache zusammen, daß der große Dichter, als er in Wilhelm Meister Mignon singend einführt, uns ganz genau auseinandersetzt, wie Mignon sang. Er will uns wenigstens in Worten klar machen, was er musikalisch nicht konnte, und so schrieb er für die Komposition des Liedes, das gleichsam nach einer Weise lechzt, ein Rezept, an das sich alle Komponisten von Beethoven und Schubert bis Liszt und Thomas gehalten haben. Auch hier waren also Wort und Weise, wenn auch nur in der Idee des Dichters, im gleichen Augenblicke geboren. So liegen demnach alle wirklichen Volkslieder und die volkstümlichen Lieder in Wort und Weise, gleichsam mit Leib und Seele vor uns da; wer wird ihnen nun die Seele austreiben und nur den toten Leib betrachten wollen?

Aber auch die Kunstlieder können durch die Komposition nur gewinnen. Nach Geibel ist das Volkslied der Jungbrunnen, in den die Dichtung von Zeit zu Zeit tauchen müsse, um wieder frisch und wirksam zu werden. Daher finden wir, daß Dichter, die sich in der von Geibel bezeichneten Art ausgiebig mit Volkspoesie beschäftigten, auch vorzügliche Kunstdichtungen schufen. Ihre Sprache hat sich an der einfachen, urwüchsigen Schönheit und Kraft des Dialekts bereichert, ihre Dichtungen tragen den frischen Erdgeruch des Volkslieds an sich. Man denke an Luther und Goethe und vergleiche damit Schiller. Welcher schroffe Gegensatz zwischen dem Liede Klärchens und Theklas! — Wenn das aber zugegeben wird, so wird auch das deutsche Kunstlied, das doch seine eigentliche Heimat auch im deutschen Gemüte hat, zum mindesten durch die Verbindung mit der Musik nichts verlieren. Was in Zeit und Heimat pulsiert, greift nicht nur in die Dichtung hinüber; es tönt noch vernehmlicher durch die Werke der Musik, und nirgends feiert der menschliche Geist größere Triumphe, als wenn die Meister des Worts sich mit den Meistern der Töne verbinden zu gemeinsamer Leistung oder wenn ein Meister beide Gebiete beherrscht und in seinen Schöpfungen verbindet. Auf jene Weise führte Klopstock zu Gluck, Goethe zu Beethoven und Schubert, Heine zu Mendelsohn und Schumann; auf diese Weise schuf der Meister von Bayreuth. So ist auch in der Gegenwart manches Kunstlied auf innigste mit der dazu gehörigen Musik verbunden; so besteht z. B. Chamissos Frauenliebe und -leben nach meiner Ansicht für viele von uns nur in der Schumannschen Komposition dieser Lieder. Wir können an den Text gar nicht mehr denken, ohne zugleich die hundertmal gehörten Melodien Schumanns mit zu reproduzieren, und umgekehrt braucht nur Schumanns süße Musik zu erklingen, und des Dichters Wort wird lebendig in uns. Auf den Chamissoschen Liederzyklus sollte aber möglichst jeder Lehrer der oberen Mädchen-

lasse nach der Besprechung der alten Waschfrau des Emigranten-ichters zu reden kommen; behandeln doch beide, wenn auch in twas verschiedener Weise, dasselbe Thema, nämlich des Weibes os. Können Paul Thumanns Bilder noch herangezogen werden,) wird der Eindruck noch tiefer und bleibender sein. In ähn-icher Weise erinnert Heines: Leise zieht durch mein Gemüt an Kendelsohns Komposition (die übrigens nicht auf die Unterstufe es Gesangunterrichts gehört), ja es klingt gleichsam von selbst i dessen weichen Tönen. Und würde wohl Eichendorffs Lied: Ber hat dich, du schöner Wald usw.? ohne des nämlichen Kom-oniſten Musik so bekannt und beliebt geworden sein? Die Musik lso macht uns die Stimmung des Dichters, aus der das Lied ntsprang, oft erst recht klar und sinnenfällig, erst aus der innigen Berbindung von Wort und Ton erwächst uns das wahre Mitfühlen. iegt in diesem Umstande nicht ein deutlicher Fingerzeig für einen rsprießlichen, zu Herzen gehenden Deutschunterricht? Soll sich er Lehrer dieses wirksame, vorzügliche Mittel entgehen lassen?

Beiläufig soll erwähnt werden, daß durch die Musik Werke on Dichtern vor der Vergessenheit bewahrt oder doch wenigstens erständlicher gemacht worden sind. In diesem Verhältnis steht . B. Gluck zu Klopstock, dessen Oden selbst bei gutem Vorlesen uch von reifen Schülern meist abgelehnt werden, von dem ja chon Lessing sagt, daß er fleißiger erhoben als gelesen werde.

Schon oben wurde einmal bemerkt, daß das Wort manchmal uf Kosten des Tons, das Gedicht also im Verhältnis zur Musik, iel verlieren könne. Zeigt sich das nicht schon bei den Titeln er Liedersammlungen? Wir kaufen Schuberts Lieder oder tragen Schumanns Gesänge vor, als ob nicht vorher auch der Dichter in Wort geredet hätte! Wäre es nicht interessant für den Buch-händler wie das Publikum, eine musikalische Ausgabe von Goethe oder Uhland zu veranstalten, in der uns Beethoven, Schubert, Schumann, Franz, Mendelsohn, Liszt, Thomas, Strauß usw. den Dichter kommentieren? Jedenfalls würden dadurch viele von den reiten Erklärungen Düntzers, manche Weitschweifigkeiten Leim-achs überflüssig werden.

Ganz besonderen Wert hat die musikalische Interpretation bei olchen lyrischen Gedichten, in denen ein ganz intimer, mehr zu ühlender als zu nennender Inhalt sprachlich in der knappsten Weise usgedrückt ist. Verse dieser Art zerbrechen dem Erklärer förmlich nter der Hand, jedes prosaische Wort zerstört die süße Stille, den oetischen Duft, der darüber liegt. Man denke etwa an Eichen-orffs Mondnacht:

Es war, als hätt' der Himmel die Erde still geküßt,
Daß sie im Blütenschimmer von ihm nur träumen müßt'.
Die Luft ging durch die Felder, die Ähren wogten sacht,

Es rauſchten leiſ' die Wälder, ſo ſternklar war die Nacht.
Und meine Seele ſpannte weit ihre Flügel aus,
Flog durch die ſtillen Lande, als flöge ſie nach Haus.

Wie armſelig würde eine noch ſo gut gemeinte, noch ſo ſorglich vorbereitete ſprachliche Erklärung erſcheinen! Singt man aber das Schumannſche Lied mit ſeiner duftigen Begleitung, kein Mädchen oder Knabe des Alters, dem man überhaupt derartige Poeſie zumuten darf, wird unempfänglich bleiben.

Es ſoll nun nicht behauptet werden, daß nur der muſikaliſch gebildete oder geſchulte Lehrer guten literariſchen Unterricht erteilen, daß alſo beiſpielsweiſe nur der Erzieher Schillers Lied von der Glocke recht würdigen und behandeln könne, der dieſe wunderſamſte aller deutſchen Dichtungen in der Kompoſition von Romberg oder Max Bruch kenne. Wilhelm v. Humboldt, der die erſte Kantate ſchwerlich, die zweite aber ſicher nicht kannte, hat uns gleichwohl vortreffliche Bemerkungen über Schillers Gedicht hinterlaſſen, er war eben eine äſthetiſch angelegte, künſtleriſch wohl durchgebildete Gelehrtennatur. Sicher iſt aber wohl, daß der Lehrer, der die Werke kennt und ſich in ſie vertieft hat, mit ganz anderer Ausrüſtung an das Gedicht und an die Schüler herantreten, daß er tiefer ſchöpfen, alſo auch reichlicher geben kann. Wer ihnen die ſchöne Friedenshymne: Holder Friede, ſüße Eintracht! in der Rombergſchen Bearbeitung vermittelt, wird unzweifelhaft ihre Herzen packen und ergreifen. Schade, daß nicht alle unſere Schüler bei der tief ergreifenden Stelle: Ach, die Gattin iſt's, die teure! die wunderbare Kompoſition derſelben für Männerchor von Peter Cornelius hören können. Auch die herzlichſten, tiefſtgefühlten Worte können den herben Schmerz, das namenloſe Weh um die dahingeſchiedene Mutter des Hauſes nicht annähernd ſo malen, wie ſie. Könnte ferner auch der begeiſtertſte Lehrer die Situation des Goetheſchen Erlkönigs, den tollen Ritt durch die Nacht, die Fieberphantaſien des Kindes, die verhaltene Angſt des Vaters einerſeits, wie die vorgehaltene Ruhe anderſeits, die erſt ſüß lockenden, dann aber wild begehrlichen Worte der Elfen beſſer, ergreifender ſchildern als Schubert in ſeiner großen Kompoſition? Ich wüßte auch kein beſſeres Mittel, reiferen Schülern die Allmacht und Größe Gottes, wie ſie kündet der furchtbar rollende Donner, des Blitzes ſchnell hinzuckender Flug, der Glanz des ſternebeſäeten Himmels und — fühlbarer noch! — das pochende Herz, beſſer zu Gemüte zu führen, als wenn man ihnen einmal Schuberts Allmacht vorſänge. Wer ſie ſpäter noch in der Liſztſchen Bearbeitung für Sologeſang, großen Chor und Orcheſter hören kann, nun um ſo beſſer für ihn.

Aus den Darlegungen dürfte hervorgegangen ſein, daß auch manche *Kunſtlieder* oder wenigſtens Stellen daraus die Verbindung mit der Muſik ſehr wohl vertragen, ja dadurch gewinnen,

ıb daß der Deutſchunterricht hier und da ſolche Lieder, wenn öglich, in ſein Bereich ziehen könnte.

Die Epik iſt i. a. melodienfeindlich. Der Erzähler folgt dem ınge der Tatſachen, ſeine Darſtellung kann daher die Muſik ht wohl entbehren. Wenn gleichwohl M. Bruch Szenen aus c Frithjoſſage und Odyſſee, Berlioz Stücke aus dem Fauſt kom- niert haben, ſo ſind das eben Kunſtwerke. Anders verhält es h mit der Ballade und Romanze, die vielfach noch im Liede ırzeln und in älteren Zeiten für den Vortrag durch einen Sänger cekt berechnet waren. Man darf da zunächſt nicht an die Balladen chillers und Uhlands denken, die als rein kunſtmäßige Dichtungen n volkstümlichen Inhalt nicht mehr recht erkennen laſſen. Unſere utſche Literatur enthält aber eine ganze Reihe echter Balladen, nen man das Liederartige noch deutlich anmerkt und die deshalb ırch einen paſſenden muſikaliſchen Ausdruck an Kraft und Würde ır noch gewinnen können, vorausgeſetzt, daß ſich der richtige ceiſter findet, der mit dem feinen Verſtändnis des Textes die unſt verbindet, die Macht der Töne in den Dienſt dieſes Textes ı ſtellen. Die deutſche Kunſt hat einen ſolchen Meiſter, das iſt arl Loewe, der geniale Schöpfer einer wirkſamen und volkstüm- chen Muſik der deutſchen Ballade.[1]) Der vor kurzem verſtorbene ugen Gura, von Haus aus Maler, hat die Schöpfungen dieſes omponiſten volkstümlich gemacht und ihnen zu einem Erfolge erholfen, den ſich der beſcheidene Meiſter am Oſtſeeſtrande nicht ıt träumen laſſen. Wie feſſeln dieſe Melodien zu den alten, uns ıon der Schulzeit her bekannten Texten; man denke nur an Prinz ugenius, an Heinrich den Finkler u. a. Dabei gewähren dieſe Balladen nicht nur dem Muſiker von Fach Vergnügen, ſondern verden auch dem Laien in kurzer Zeit vertraut und wert; ja manchmal nähern ſie ſich geradezu der Kindermuſik, wie im Kleinen Haushalt oder im Schwalbenmärchen.

Faſſen wir die Hauptpunkte noch einmal zuſammen! Der Unterricht in der deutſchen Sprache hat nicht nur eine möglichſt klare, gewandte Handhabung der Mutterſprache, ſondern auch die Bildung von Herz und Gemüt zu erſtreben. Dieſe wird auch mit durch eine entſprechende Behandlung lyriſcher Gedichte erreicht, ie im Schulleben eine Weiheſtunde bilden ſoll. Die Schwierigkeiten ieſer Behandlung können teilweiſe behoben werden durch öftere ngezwungene Zuhilfenahme der Muſik, insbeſondere des Ge- ınges. Sie iſt zunächſt erwünſcht bei der Beſprechung wirklicher olkslieder und volkstümlicher Gedichte, läßt ſich aber auch bei er Betrachtung des Kunſtliedes mit Erfolg verwenden. Selbſt

[1]) Eine Erklärung des Tonſatzes der Loewe'ſchen Kompoſitionen zu Goethes alladen gibt H. Draheim im 10. Heft des bei Beyer & Söhne, Langenſalza chienenen Muſikaliſchen Magazins. D. H.

solche epische Gedichte, die ursprünglich auf mündlichen Vortrag berechnet waren, wie die Ballade und Romanze, gewinnen durch sie.

Ein Deutschunterricht, der in diesem Sinne Dichtung und Musik verbände, würde nach meiner Ansicht die nationale Erziehung günstig beeinflussen, indem er das Interesse für die Schätze unserer Literatur von einer neuen Seite anregte; namentlich würde die Bildung der Mädchen dadurch gefördert werden. Im deutschen Hause aber würde vielleicht ein altes Ideal wieder lebendig: die deutsche Dichtkunst, die deutsche Musik kämen wieder zu Worte, die Kinder empfingen die Liebe zur nationalen Kunst von den Eltern, die Geselligkeit bekäme einen neuen, besseren Inhalt.

Auch für die ästhetische Erziehung, die ja heute als etwas ganz Neues oft recht laut verlangt wird, wäre eine natürliche, ungezwungene Verbindung von Dichtung und Musik von großem Werte. Die ästhetische Erziehung gründet sich auf die Empfänglichkeit des menschlichen Gemüts für das Gefällige, Schöne, Erhabene. So verschieden bei den einzelnen Menschen je nach Bildung und Lebensstellung die Vorstellung dessen ist, was er schön nennt, so liegen doch anderseits bei allen Gebildeten gewisse feste Richtlinien für die Beurteilung desselben vor. Was schön ist, muß ansprechen, gefallen, interessieren, erheben, veredeln. Der Inhalt des Kunstwerks, der Gedanke also, der in ihm niedergelegt ist, muß in eine entsprechende Form gekleidet sein; je mehr sich beide decken, um so schöner wird sich uns das Kunstwerk darstellen, um so unmittelbarer und tiefer wird es wirken. So kleidete Klopstock seine tiefen Gedanken über die Natur, Freundschaft und Liebe in die schwungvolle, erhabene Sprache seiner Oden, so fand Goethe wie kein anderer für die edlen, rein menschlichen Gefühle in seiner Brust den einfachsten, natürlichsten Ausdruck, so gaben Schubert und Franz diese in ihren schlichten, zu Herzen gehenden Liedern wieder. Trotz der Modernen in der Malerei wird der wahrhaft gebildete Deutsche auch heute noch ein empfängliches Gemüt haben für die Schlichtheit, mit der Ludwig Richter und Hans Thoma die deutsche Familie und deutsches Wesen überhaupt darstellen.

Auch die Schule hat die Pflicht, den Sinn für das Schöne, die Empfänglichkeit für die Kunst in bescheidenen Grenzen zu pflegen. Eines neuen, besonderen Faches bedarf es hierzu nicht, verschiedene der in ihr heimischen Fächer bieten dazu Gelegenheit. Am allerwenigsten wäre den Kindern etwa mit einer systematischen Kunstgeschichte gedient. Selbst gelegentliche Belehrungen darüber, warum dies oder jenes schön sei, finden kaum einen Widerhall in der Seele des Kindes, beschäftigen höchstens den Verstand und belasten das Gedächtnis. Es muß eben das da sein, was wir Stimmung, Empfänglichkeit nennen; die Saiten, die der Künstler anschlägt, müssen im Herzen des Kindes wiederklingen; die Art zu fühlen

ıb dem Empfundenen Ausdruck zu leihen, muß bei beiden dieſelbe
n. „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen.“ Wie
ın dieſer Zuſtand, dieſe Stimmung, durch eine natürliche Ver-
ndung von Dichtkunſt und Muſik in der Seele der Kinder erzeugt
:rden kann, das glaube ich in etwas begreiflich oder beſſer fühlbar
macht zu haben. Ein feſter Kanon läßt ſich nicht geben.

Begegnen wir nun noch einigen Einwänden, die ſicher gemacht
:rden. Da ſagt man, das ſei alles recht ſchön und gut, laſſe
h aber in der Wirklichkeit nicht ausführen. Ich verlange gar
cht, daß alles, was ich angeführt habe, und genau ſo, wie ich
darſtellte, im Unterrichte vorkommen müſſe; ich wollte nur
ıen vielleicht im allgemeinen richtigen Weg zeigen. Die ver-
ıiedenen Jahrgänge geſtatten heute eine Erweiterung, verlangen
ɔrgen eine Beſchränkung; vielleicht muß manches auf die Fort-
ldungsſchule verſchoben werden.

Man wendet ferner ein: Findet man auch für den Unterricht,
r ſolche Anſprüche ſtellt, die geeigneten Lehrer? Kann nicht
r oder jener leider unmuſikaliſche Lehrer für den Deutſchunter-
cht recht brauchbar ſein? Auf künſtleriſche Leiſtungen, den Aus-
uck im Sinne des Virtuoſenhaften genommen, kommt es dabei
nächſt nicht an; es trägt Verſtand und rechter Sinn mit wenig
unſt ſich ſelber vor. Natürlich-wahre Empfindung, guter Ge-
ɔmack iſt die Hauptſache. Wer nicht von Herzen ſpricht oder
ıgt, findet nicht den Weg zum Herzen des Kindes, das, namentlich
:nn es in die Schule kommt, ſo frei von der Leber weg ſpricht
ıb ſo ungezwungen und natürlich ſingt. Auch Virtuoſität in der
ehandlung des Klaviers oder der Violine iſt nicht unbedingt
ıtig, wenn auch eine gewiſſe Technik verlangt werden muß. Aber
it Empfindung und Wärme vorſingen muß man können. Die
ıſikaliſche Ausbildung auf unſern Seminaren, beſonders was
timmbildung und Vortrag anbelangt, dürfte für den Unterricht,
e wir ihn oben ſkizzierten, kaum genügen. Man ſtellt ja heute
ı die Ausbildung guter Geſanglehrer mit Recht höhere Forde-
ngen, namentlich muß man Begeiſterung für ihre Sache ver-
ngen (vgl. Zeitſchrift für Schulgeſang!). Im übrigen muß ſich
r Lehrer auch in dieſer Hinſicht fortbilden; Gelegenheit dazu iſt
rhanden. Kann alſo der Lehrer des Deutſchen in einer Ober-
ıſſe den Unterricht im Geſang mit geben, dann um ſo beſſer
r die Verbindung von Dichtung und Muſik; iſt das nicht der
ıll, ſo wird der Geſanglehrer oder ein anderer muſikaliſcher
ıllege hilfsbereit einſpringen. — Noch ein kurzes Wort über
: Art der Verbindung von Dichtkunſt und Muſik. Werden in
: deutſchen Stunde Lieder behandelt, die die Kinder ſingen
ınen, ſo ſollen ſie in dieſer Stunde von der Klaſſe und dem
ɔrer auch wirklich geſungen werden. Das erfriſcht und belebt.

Werden also in einer Oberklasse etwa einige Dichter des Hainbundes oder ihnen nahe stehende Poeten erwähnt, so knüpfe man an die Lieder an, die die Kinder lange schon kannten, ehe sie etwas von diesen Männern hörten (Üb immer Treu — Bunt sind schon die Wälder — Was frag ich viel — Des Jahres letzte Stunde — Stimmt an mit hellem — usw.). Das gibt Anknüpfungspunkte und erregt das Interesse für das Neue. Empfehlen dürfte es sich, im Hinblicke auf die späteren literaturgeschichtlichen Betrachtungen die Liedertexte im Gesangunterrichte kurz zu erklären (vgl. oben den guten Kameraden) und die wichtigsten Verfasser merken zu lassen. Singen müßte die Klasse natürlich auch bei der Besprechung mancher Volkslieder. Einige Lieder von Schubert, Schumann, Mendelssohn, Weber u. a. finden sich ja in unsern Liedersammlungen; sie ließen sich nach Bedürfnis zum Nutzen der Kinder vermehren. Freilich geschmackvoll muß gesungen werden; ich billige es durchaus, daß in unsern Schulen Treffübungen gemacht werden, aber viel höher steht mir der Ausdruck, der feine Geschmack beim Singen (reine, volle Aussprache der Vokale, Genauigkeit in der Behandlung namentlich der Schlußkonsonanten, Beachtung der musikalischen Phrase, verschiedene Behandlung der inhaltlich verschiedenen Strophen, sinngemäßes Atmen u. dgl.). Liegen Lieder, die eine Dichtung illustrieren sollen, über dem Vermögen der Schüler, so singe sie der Lehrer möglichst mustergültig vor. Weist er dann die musikalisch Begabten etwa noch darauf hin, wie und wo sie sich in späteren Jahren weiterbilden können, so meine ich, wir vom Deutschen und vom Gesange aus für die ästhetische Bildung ein ganz guter Grund gelegt.

Aller Unterricht soll nicht bloß Wissen vermitteln und Fertigkeiten anerziehen, sondern er soll vor allem Interesse erzeugen und Kraft bilden. Die Schule soll nicht satt, sondern hungrig machen. Wenn wir es erreichen können, daß unsere Schüler, auch wenn sie längst unserer Zucht entwachsen sind, selbsttätig weiterarbeiten, dann können wir zufrieden sein. Und wenn die von mir angedeutete Verbindung von Dichtkunst und Musik im Deutschunterrichte auch nur einen kleinen Prozentsatz von Schülern befähigte und antriebe, auch später noch die klassischen Dichter wieder und wieder zu lesen oder sich — sei es ausübend oder lauschend — an den wundersamen Weisen unserer guten Komponisten zu erfreuen, so bin ich zufrieden.

:iträge zur Kirchengeschichte in der Volksschule.

Von **Alfr. Kirsch.**

III.[1]) Bis Konstanz.

I. In der Heimat.

s älteste Kloster unserer Heimat und des ganzen
andes ist das Benedictinerkloster St. Jacob in

Als die französischen Ritter mit ihren Scharen zum
)zug abmarschierten, zog der 1. Abt in Pegau ein. Er
40 Mönchen aus dem Frankenlande am Main ge-
fränkische Kolonisten hatten sich angeschlossen, und nun
Sümpfe ausgetrocknet, Wälder abgeholzt und Ansiede-
)egründet.

af Wiprecht von Groitzsch, ein wilder Raubgesell,
ıchen Mord, manchen Überfall auf dem Gewissen hatte,
)ar die Jacobikirche in Zeitz angesteckt hatte, wollte
schreckt von künftigen Höllenqualen, Buße tun und das
Leben bereuen. Er machte sich auf, beim Erzbischofe
agdeburg zu beichten. Wiprecht hatte zu schwer ge-
der Erzbischof sandte ihn zum Papste nach Rom. Fuß-
kannte er hier unter Tränen seine Sünden. Der heilige
us war aufs schwerste beleidigt worden. Darum sandte
ige Vater den Grafen nach St. Jago, zum Grabe
ostels, nach dem äußersten Nordwesten Spa-

Hier endlich konnte er sühnen: in seiner Heimat sollte
Kloster bauen und soviel Mönche darin sammeln, als er
ten könnte. „Wiprecht versprach es und zog mit drei-
eute, mit Ablaß seiner Sünden, mit dem Segen des geist-
)errn und mit einem Daumen des Apostels Jacobus
) Der ehemalige Raubritter aber nahm schließlich selbst
:e und trat ins Kloster.

n entstanden auch andere Klöster, in Riesa, in
burg, Naumburg, Zeitz, Zwickau, Chemnitz,
erhob sich auch in Leipzig ein kleines Kapellchen, das

Kirchlein der Stadt, die Peterskirche;[3])
ige Petrus fand auch in Leipzig die erste Verehrung.
rze Zeit später wurde die Nicolaikirche gebaut, eben-
n kleines Kirchlein und im romanischen Stile,[4]) dieses

---

u. II siehe 55. Jahrgg. Heft 1 und 7.
Hanckmeister, Sächsische Kirchengeschichte.
Sie stand an der Petersstraße, dort, wo jetzt die Reichsbank steht.
nn, Geschichte der Stadt Leipzig I.)
Die romanische Kirche, die dem H. Nicolaus in Leipzig am Ende des
). errichtet wurde, ist in der doppelten Turmanlage der heutigen Nico-

dem heiligen Nicolaus zu Ehren, dem Schutzpatron der Schiffer. Noch später (1213) ließ Markgraf Dietrich das älteste Kloster der Stadt bauen, das Thomaskloster. Die feierliche Stiftungsurkunde ist noch im Leipziger Ratsarchiv erhalten. Peterskirche und Nicolaikirche waren dem Kloster untergeordnet. Reiche Stiftungen[1]) wurden diesem gemacht. Aus den umfangreichen Klostergebäuden erhob sich die Klosterkirche, die Thomaskirche.

Mit dem Kloster ist auch die Klosterschule, die Thomasschule, entstanden. Armer Leute Kinder besuchten sie. Einer der Chorherren unterrichtete sie im Messesingen.

Die germanisierende Macht unter den Sorben ist also in dieser Zeit die Kirche. Überall zog deutscher Klerus ein. Spärlich verteilte Mutterkirchen entwickelten um sich herum einen Kranz von Kapellen in Wald und Feld, und von allen Altären segneten deutsche Priester.[2])

Wie die Klosterschule, so war auch mit dem Kloster ein Hospital verbunden. Arme durchziehende Pilger sollten hier von den Leipziger Klosterbrüdern verpflegt werden, ganz besonders auch arme Kranke. Nach dem 3. Kreuzzuge, wo zum ersten Male eine große Zahl meißnischer und thüringischer Edler mit ins heilige Land gezogen war, wurde zur Pflege der erkrankten heimkehrenden Mannen ein 2. Hospital gebaut, das Hospital St. Johannes. Schreckliche Krankheiten, den Aussatz zumeist, brachten sie mit. Vor den Stadttoren lagen sie, da sie nicht in den Straßen

---

leikirche noch erhalten. Schmuckstücke in romanischen Formen sind bei der letzten Erneuerung der Kirche (1901) zutage gekommmen; man hat sie an der Nordseite des Chors eingemauert. (Wustmann.)

[1]) Mit der Klosterkirche, der Thomaskirche, schenkte der Markgraf dem Kloster das Dorf Pfaffendorf und zwei Hufen vor der Kirche, mit der Nicolaikirche und der Peterskirche die Dörfer Baalsdorf mit einer Hufe und 28 Hüfner, Heide (Probstheide) mit 30 Hufen, Ölschwitz mit 20½ Hufen, das er selbst für 450 Mark Silber erworben hatte, und Geroldsdorf (später eine wüste Mark). Niemand als der Markgraf von Meißen sollte das Schutzrecht über das Kloster haben, niemals dürfe er es aus seiner Hand an einen andern geben. Der Propst des Klosters erhielt auch das Patronat über Gautzsch und Großzschocher, die Pfarren hier wurden mit Klosterbrüdern besetzt. Der Minnesänger Heinrich v. Morungen verbrachte seine letzten Jahre im Thomaskloster und vermachte ihm einen jährlichen Geldzins. (Das Kloster lag in der nach ihm benannten Klostergasse und nahm einen ziemlichen Raum ein. Hinter den Klostergebäuden lagen die Scheunen und dahinter war der „Baumgarten", der bis zum Pleißenmühlgraben reichte). — Stiftungen: 3 Hufen in Meusdorf, 2 Hufen in Baalsdorf, das Kloster kaufte 4 Hufen bei Connewitz mit Wiesen, Wald, Mühlen und Fischerei, dann kaufte es das Dorf Connewitz selbst, 60 Acker Holz in Gautzscher Flur, dann wieder Grund und Boden vor dem Peterstore, Holz und Wiesen an der Elster usw. Dazu kamen Spenden an barem Gelde. Man sorgte für bessere Krankenpflege im Kloster, für nächtliche Beleuchtung, für Kleidung, für Versorgung mit Brot und Bier, mit Fleisch, Gemüse, Eiern, für Beschaffung einer Tonne Heringe usw. — (Wustmann.)

[2]) Lamprecht, Deutsche Geschichte.

tadt geduldet wurden, und jammerten um Almosen. Jo-
es der Täufer war der Schutzheilige der Aussätzigen.
en in Reudnitzer Flur ist das Hospital errichtet worden.

usammenfassung:

Wir erkennen aus dem allen deutlich die überwältigende Macht
Bedeutung der mittelalterlichen Kirche, nicht
nigsten an Graf Wiprecht von Groitzsch. Wir bemerken aber
wie sich das Christentum des Volkes regt, wie das Volk
ebot der christlichen Nächstenliebe zu erfüllen sucht. Die
dung von Hospitälern geht aus einem neuen
e hervor, verkündigt ein neues Ideal.

II. Und wiederum ein neuer Geist.

) In dem Kloster Cistercium bei Dijon in Burgund
ne strenge, tüchtige Regel. Die Cistercienser-Mönche
mit heiligem Ernste die Regel Benedicts wieder aufgenommen,
ber der Hände Arbeit eine hohe Bedeutung zugestanden.
ienser Art war's, den Boden zu kultivieren, Obst- und Wein-
ckerbau und Viehzucht zu pflegen und zu lehren. In den
ndsten Einöden siedelten sie sich an, und staunenswert war's,
e hier geleistet haben. Es waren nützliche und tüch-
Männer.
ber auch ihr Gottesdienst war edler geworden. Sie
fen die grobe Askese der früheren Zeit. Sie wollten Gott
n, sie wollten mit Gott auf gleichem Fuße in traulicher
ls Freund mit dem Freunde verkehren. „Glaube
so sagt einer ihrer größten Geister (Bernhard v. Clairvaux),
alde wirst du Höheres finden, denn in Büchern. Bäume
elfen werden dich lehren, was du bei Meistern der Schule
u hören vermagst."
ngern sah derselbe den Papst in seiner weltlichen Herrlich-
erträglich waren ihm des Papstes Kammerherren, Mund-
ı und Oberköche; nicht wie der Nachfolger des
n Fischers Petrus erschien er, sondern wie der
aisers Konstantin. Und deshalb sollte das Beispiel
wieder gelten, sein Verzicht auf irdischen Genuß,
lrmseligkeit, aber auch seine Liebe. „Die Liebe ist
welcher die Kreatur, wenn auch nicht ganz mit Gleichem,
it Ähnlichem ihrem Schöpfer erwidern und vergelten kann."
n zielt alles: Man will solch ein Leben führen
esus gelebt hatte, und man fühlt, daß die Herrschaft des
das Gegenteil davon bedeutet.[1])

„Es schreien die Nackten, es schreien die Hungrigen, laut klagen sie:
öse, was soll am Zaume der Goldschmuck? Vertreibt das etwa Kälte

Die Cistercienser waren bald nach Deutschland gek
und namentlich in den neu gewonnenen Ländern des Ost
bauten sie ihre Klöster. Wir sehen sie an den Abhäng
Harzes,[1]) in Schulpforte bei Kösen, im Erzgel
in der Lausitz, in den waldigen Sümpfen des Oberla
in Mecklenburg, in Pommern, ja bei Danzig;
ganze Ostseerand von Lübeck bis Danzig wa
Cistercienserklöstern besetzt, und überall gruppier
um sie die Siedlungen einwandernder Vlamem oder anderer Ge

Auch in Leipzig war ein Cistercienserkloster, ein No
kloster, das von dem Dorfe Hohenlohe (Kitzen mi
Körnerdenkmal ist sein Nachbarort) nach Leipzig verlegt n
Es stand etwa am Eingange der jetzigen Tauchnitzstraße
der Stadtmauer, an der Pleiße. An der Spitze des K
stand die Äbtissin. Gehen wir heute von der Stadt her üb
Kettenbrücke, so lesen wir an einem Schilde an einem B
Die Nonne. Ein schöner Wald, das Nonnenholz, nimm
auf. Es gehörte einst den Cistercienserinnonnen, ihnen ge
auch Nonnenmühle und Thomasmühle.

Die Blüte mittelalterlicher Frömmigkeit
den wir in Franciscus von Assisi. Assisi liegt auf der
über einem Zuflusse des Tibers. In dem gewaltigen Klost
Bergesabhange ist der heilige Franciscus begraben. Eine
fach übereinander gebaute Kirche erhebt sich über dem schmu
Sarge, zu dem heute noch Scharen von Wallfahrern pilge

Franciscus war der Sohn eines reichen Kaufmanns un
einer der Ausgelassensten der vornehmen Jugend von Assisi
befiel ihn schwere Krankheit. Auf dem Krankenbette
er in sich und wurde ein anderer. Unbekümmert um den
und Hohn der Menschen pflegte er nach seiner Genesung Kra
unterstützte Bedürftige, und da er selbst nicht genug

oder Hunger? Während wir elendiglich von Kälte und Hunger leiden
eure unnütze Pracht? — — Eure Lasttiere schreiten einher mit Edelstei
hängt, aber nackt sind unsere Beine, für welche ihr keine Schuhe habt."

[1]) Walkenried, 1127 gegründet. „Neben der herrlichen Klost
bewahrt noch jetzt die goldene Aue das Andenken der Mönche: sie is
ihrer Leitung von Holländern wenigstens teilweis erst urbar gemacht w
(Lamprecht.)

[2]) Oliva, gegründet 1186.

[3]) „Der Landesherr und seine Räte hätten es für besser gehalten, e
der Thomaskirche zu errichten, damit die Nonnen ihren Chor neben de
Kanoniker hätten, weil es als herrliche Verehrung erschienen sei,
Gott in der Höhe mit seinen Heiligen von beiden Geschlechte
ein und demselben Kloster gepriesen würde, und damit sei au
Bischof von Merseburg, die Leipziger Bürgerschaft und das Thomaskloste
verstanden gewesen. Aber zwei Kanoniker hätten sich dagegen gestr
weil sie erwogen hätten, was für Fallstricke der böse Feind
Menschen lege." (Wustmann, Geschichte der Stadt Leipzig. I. Bd.)

telte er sich Geld zusammen und verkaufte sogar Tuchballen tes Vaters. Dieser verstieß ihn zornig.

Nun lebte Franciscus zwei Jahre lang als Einsiedler. nn aber verkaufte er alles, was er noch besaß, legte eine braune tte mit einem Strick an und zog, Buße predigend, barfuß im de umher. Bald schlossen sich ihm Gleichgesinnte an. arweise schickte er sie hinaus in die Welt, die Sünder zu be- ren, die Kranken zu pflegen. Den Herrn und seine nger wollten sie nachahmen.

Die Franziskaner, so wurden seine Anhänger genannt, ren Bettelmönche. Denn mit dem Gebote der Ar- t nahm es Franciscus ganz besonders streng. Der Einzelne später auch das Kloster, der gesamte Orden — hatte f jeden Besitz zu verzichten. „Die Brüder sollen sich hts aneignen, weder ein Haus, noch einen Ort, noch irgend e Sache, sondern sie sollen als Pilgrime und Fremdlinge in ser Welt in Armut und Niedrigkeit dem Herrn enen und vertrauensvoll um Almosen gehen." —

„Alle Brüder sollen sich in schlechtes Tuch kleiden b sie können die Kleider mit Säcken oder mit andern Stücklein chs flicken unter Gottes Segen. — Ein jeder richte und rachte sich selbst."

„Sie sollen nicht hadern, noch mit Worten streiten, sondern assen, friedfertig und eingezogen, sanftmütig und demütig ihre ge gehen und mit allen anständig reden, wie es sich geziemt. — In welches Haus sie immer eingehen, sollen sie sagen: riede diesem Hause'."

„Wir wollen allezeit untertan und den Füßen der hei- gen Kirche unterworfen sein, fest im katholischen Glau- n, die Armut und Demut und das heilige Evangelium unsers rrn Jesu Christi, das wir festiglich versprochen haben, halten." —

Franciscus zog (1219) mit 11 Jüngern nach Ägypten, verwundete Kreuzfahrer zu pflegen. Nachdem er zu- kgekehrt war, zog er sich in die Einsamkeit zurück. Hier l ihm Christus als Gekreuzigter erschienen sein, hier hat er tt geschaut, Jesus gefühlt, hier hat ihm dieser seine fünf Wund- le auf den Körper gedrückt. Er hat sie seitdem behalten. Eine rührung der Seitennarbe verursachte ihm heftige Schmerzen. Kurze Zeit nach seinem Tode (1226) wurde Franciscus heilig prochen.

Auch ein Franziskanerkloster besaß Leipzig. Das ster lag auf dem Barfußberg, an der Stelle der heutigen tthäikirche und des Matthäikirchhofs. Das Barfußgäßchen führte n Markte aus zum Kloster der Barfußmönche. Sie trugen in pzig eine aschgraue Kutte, die mit einem Strick umwunden

war. Sie mußten barfuß gehen; nur im Notfalle, in strenger Winterkälte, waren ihnen hölzerne Schuhe oder lederne Sandalen erlaubt. Die Franziskaner waren im Volke gern gesehen, sie predigten ihm und opferten sich auf im harten Dienst der Krankenhäuser.[1])

Fast gleichzeitig entstand in Südfrankreich der von dem heiligen Dominicus, einem Spanier, begründete Dominikanerorden. Paarweise zogen auch seine Mönche aus, um dem Volke das Wort Gottes zu verkündigen und sich den Unterhalt zu erbetteln. Der Orden hat bedeutende Gelehrte hervorgebracht.[2]) Er war aber schließlich verhaßt und gefürchtet, denn Dominikaner waren die Ketzerrichter des Mittelalters. Später durften sie Besitz annehmen oder erwerben.[3]) Ihr Vorbild war der Apostel Paulus. Wie er, wollten auch sie die Ungläubigen, die Ketzer vor allem, bekehren. Sie wurden deshalb im Volke auch Pauliner genannt. Die Paulinerkirche in Leipzig war der Mittelpunkt ihres Klosters, des vierten Klosters in unserer Stadt.

Das Wappen des Ordens war ein Hund, der eine brennende Fackel im Maule trägt. Wie ein Hund wollten sie der Ketzerei nachspüren und durch ihre Predigt die Welt erleuchten. Ihr Wirkungskreis war deshalb die ganze Welt. Und schon 1246 wanderten zwei Dominikaner im Auftrage des Papstes den ungeheuren Landweg von Rom bis zum „Goldenen Zelte", der Residenz des mächtigen Mongolenfürsten, die sie nördlich der Gobi fanden. Und um 1300 wurde eine christliche Kirche in Peking gegründet. Die großartige Mission der katholischen Kirche in Asien hatte mit Hilfe der Bettelorden begonnen.

Zur Vertiefung:

a) Wie urteilen wir über die Gottesempfindung der Cisterzienser? — Sie ist inniger, schöner als die der Vergangenheit. Es ist eine tiefe Sehnsucht nach Gott. Man will ihn fühlen und glaubt ihn zu fühlen. Und wie liebevoll, ja erschauernd beobachtet man wieder die Natur!

---

[1]) „In Deutschland wurden sie bald die besonderen Vertrauten und Berater des Bürgertums: sie lasen die Messe in der Stadt während des Interdikts, sie waren in kritischer Zeit die Bewahrer der städtischen Privilegien, sie trugen die staatskirchenrechtlichen Theorien der Zeit Kaiser Ludwigs in die Laienkreise, sie wurden die Geschichtsschreiber des Bürgertums." Lamprecht.

[2]) Aus dem Orden der Dominikaner waren z. B. Albertus Magnus, Thomas v. Aquinio, der maßgebende Theolog und Philosph auch der heutigen kath. Kirche, auch Meister Eckardt, Tauler, Savonarola. Freilich war auch Tetzel ein Dominikaner.

[3]) In Leipzig, das Universitätsholz. (Oberholz).

Ein hoher Zug von Wahrhaftigkeit zeigt sich bei en Cisterziensern. Der Papst soll nicht nur Nachfolger esu heißen, sondern er soll es wirklich sein. Ja, eder Mönch soll es sein. Arm und niedrig wollen sie ie der Heiland durchs Leben gehen. Äußerlich ist das zwar och, aber auch ein deutlicher und starker Mahnruf an den apst und die Bischöfe. Und welche Verinnerlichung der eligion Jesu steht dem entgegen! Die Liebe sei das Höchste! **as Zauberwort des Christentums ist wieder ausgesprochen, um ie mehr zu verklingen.** Liebe ist die ganze Kulturarbeit der Cisterienser.

b) Bezeichnet Franciscus von Assisi einen Fortchritt? — Ganz gewiß einen gewaltigen Fortschritt. Mag Franz och ernster auf die mönchischen Äußerlichkeiten achten, auf die Gelübde unbedingter Armut, Keuschheit und des Gehorsams; mag r selbst den Bettel — sicherlich etwas Verwerfliches — mit großiehen helfen: Die Liebe war auch ihm das Höchste. Die Liebe, die sich zuerst der Armen annahm, die Almosen spenete. Es war ein Ideal der Zeit. Von der heiligen Elisabeth, der jungen Landgräfin von Thüringen, wird erzählt, daß ie zur Zeit einer Hungersnot täglich 900 Arme mit Speise versorgte. Und rührend berichtet die Sage, daß sich das Brot für die Armen einmal vor den strengen Blicken des Bruders ihres auf dem Kreuzuge gestorbenen Gatten durch ein Wunder in die schönsten Rosen verwandelte. Als sie dann von der Wartburg mit ihrem Sohne und ihren zwei Töchtern vertrieben worden war und nach langer Irrfahrt in Marburg sich niederließ, lebte sie ganz für den Dienst an Armen und Kranken. In dem von ihr gegründeten Hospital starb sie (1231), in der von ihr gestifteten Kapelle u Ehren des heiligen Franciscus wurde sie begraben.

Wieviel nichtsnutzige, faule und freche Gesellen mögen unter den Almosenempfängern gewesen sein! Wieviel Lug und Trug mag da großgezogen worden sein! Aber trotz alledem: die Nächstenliebe, das goldene Gebot „Liebe deinen Nächsten als dich selbst" hat Wurzel geschlagen. Es ist ein Anfang zur Verbesserung der Lebenslage der Armen.[1])

[1]) „Die Hauptsache war für uns das positive Ziel der Verbesserung der ndlichen Lebenslage der ärmeren Klassen. Dieses Ziel haben wir ausnahmslos ehabt. — Dieses Ziel ist nicht franziskanisch. Das klingt hart und ist ielleicht etwas übertrieben; aber drüben vor der schönen Pforte von Assisi stehen ach heute, 700 Jahre nach Franziskus, die Bettler und strecken ihre Hände us, nicht nach Arbeit, sondern nach Gabe, die irgend woher kommen soll; und uch in den franziskanischen Legenden spielt das wirkliche erfolgreiche Helfen ur eine kleine Nebenrolle. Das Leben Jesu ist unvergleichlich reicher n Berichten von Hilfstaten mit praktischem Zweck." — Naumann, Beim heiligen Franziskus. Christl. Welt. 1906.

Und nun gar welch hohe Liebe zu den Kranken! Wie hart war doch die frühere Zeit! Der Aussätzige, der Ärmste, dem die Finger, die Zehen, die Hände, die Füße abeiterten und abfielen, die Nase, ja die Augen — der wurde aus den Wohnungen der Menschen getrieben (Aus-satz), der mußte mit seinesgleichen auf dem Felde, im Walde sein entsetzliches Dasein fristen, bis er dahinstarb. Und nun dieser hohe Geist des Franciscus! Ihm hatte der Heiland nicht umsonst gelebt. Ihm war's Ernst mit seinem Worte: Selig sind die Barmherzigen, denn sie werden Barmherzigkeit erlangen. Franziskaner pflegten in Hospitälern die Aussätzigen. Zum ersten Male fühlen sich diese nicht von der Menschheit verstoßen, zum ersten Male erfahren sie die Macht der Liebe.

Nehmen wir die Blinden, die mit Krämpfen Behafteten. Wie hart war doch die frühere Zeit! Als die Jünger den Blindgeborenen am Wege kauern sahen, fragten sie herzlos: „Meister, wer hat gesündigt, dieser oder seine Eltern?" — Die Unglücklichen waren verdächtige Menschen, galten für Sünder, für Verbrecher. Das Unglück war die Strafe des zürnenden Gottes! — Jetzt waren die Franziskaner ihre Pfleger und ihre Ärzte. Das praktische Christentum beginnt, der Liebesdienst am Nächsten.

Allmählich wurden aus den Mönchsärzten Laienärzte. Verhaßte Ungläubige, Araber, Juden, waren die medizinischen Lehrmeister gewesen. War die Kunst des Arztes trotzdem auch in späteren Mittelalter gering — einer der berühmtesten Ärzte verwendete den Kot einer schwarzen Amsel gegen Blattern, ein anderer (Doktor Michaelis aus Leipzig) verordnete gegen Wassersucht Frösche zu verspeisen, ein anderer gegen Gelbsucht gebratene Ratten — so überstrahlte sie doch das neu erwachte Gebot der Nächstenliebe: Armen- oder Krankenpflege.

Zusammenfassung:

Dieser neuerwachte christliche Geist steht hoch über der Selbstsucht der alten Askese. **In der Liebe im Dienen hat man den Pfad des Heilandes gefunden, man folgt jetzt in Wahrheit seinen Spuren. „Der Auferstandene wird nicht mehr an seinem Grabe gesucht."** [1])

B. Sehen wir in die Kreise der Laien. — Auch hier sehen wir das neue Ideal, das Hasten nach guten Werken. Aber wie ist das Echte phantastisch umrankt! Die heilige Elisabeth gelobte Eheloſigkeit und ließ sich von ihrem fanatischen Beichtvater blutig geißeln. Sie lebte ohne Diener in einem Häuschen

[1]) Hase, Kirchengeschichte.

Fuße der Wartburg und dankte Gott, daß sie es so weit ge-
t hatte, ihren verstorbenen Mann und ihre fort-
ebenen Kinder, die sie einst zärtlich geliebt hatte, zu
gessen. 24 Jahre alt ist sie gestorben. Sie wurde bald
ig gesprochen.

Wie äußerlich erschien das Heilige noch! Wie un-
ig und verabscheuungswert! —

Was für eine Schar von Heiligen war da erwachsen!
er, einzelne Städte, jede Zunft, ja oft die Familie hatten be-
re Heilige. Zu ihnen wurde gebetet. Und immer neue
en hinzu, wie der heilige Franz und die heilige Elisabeth.
viel waren es, daß Gott vor ihrer Menge nicht
r beachtet wurde. Auch der Heiland trat hinter
Schar von Halbgöttern. Kein Wunder: der heilige Franz
, so erzählte man, erhöre diejenigen, die Gott selbst nicht hört.
wie konnte man mit solch einem Heiligen auch einmal un-
gen! Vor Feuersbrunst bewahrt der heilige Florian. Da
man über der Tür eines tiroler Hauses lesen: „Heiliger
ian behüt' uns das Haus, zünd' andere an." Oder: „Dies
s steht in St. Florians Hand, verbrennt es, ist's ihm selbst eine
and." Oder:

„Dieses Haus stand früher in Gottes Hand, dennoch ist es abgebrannt.
Ich hab es jetzund neu erbaut und dem heiligen Florian vertraut".

In dieser Zeit erfuhr die Welt, daß die Großmutter Jesu
ıa geheißen hätte. Und nicht wenige beteten zu ihr, weil
reichtümer verleihen konnte. Reiche Silberadern im Erz-
ge hatte sie gespendet, ihr zu Ehren wurde Annaberg erbaut.
Aber was galt die heilige Großmutter der heiligen Tochter
nüber! Sie stand an der Spitze aller Heiligen, die **Jungfrau**
ia, die Lilie ohne Makel, die Rose ohne Dorn. „Die her-
ıchte mechanische Form des Kerbholzes der Gebetswiederholung
lt für die Jungfrau den heiteren Namen des Rosenkranzes,
der englische Gruß „Ave Maria, Gnadenvolle! Der Herr
it dir, du Gebenedeite unter den Frauen!" nur von seltnerem
cunfern durchwebt ist. Jeder untergehenden Sonne ward aus
gläubigen Herzen der Scheidegruß Ave Maria! mitgegeben.
Religion des Mittelalters wurde großenteils Mariendienst." [1])
In jeder Kirche hing ein Bild der Madonna. Hier knieten
m brünstigen Gebete, Jungfrauen und Frauen. Auf einem
rienplatze, in einer Marienstraße stand ihr Stein-
das mit frischen Blumen geschmückt wurde. Jeder Handel
Verkehr stand in ihrem Schutze. Die gewaltige Marien-
he in Lübeck war der Mittelpunkt des städtischen Verkehrs.

[1]) Hase, Handbuch der protestant. Polemik. S. 311.

In der Kirche schlossen die Kaufleute ihre Geschäfte ab, hier suchten die Handwerker neue Aufträge, auf dem Chore versammelte sich der Rat, um von da zum Rathause zu ziehen. An der Tür der Kirche stand eingemeißelt zu lesen — gleichsam ein allgemeines Gebet: Koniginne des himmele, bidde vor uns.“ [1])

B. Alle diese Heiligen hatten, rechnete man's zusammen, zu viele gute Werke getan. Aus der Schatzkammer überzähliger guter Werke konnte nun der Papst einzelne herausnehmen und sie, wer ihrer bedürftig war, zuwenden, ganz besonders auch den Seelen, die im Glutstrom des Fegefeuers stehen und des Augenblicks harren, in den Himmel zu gelangen. Seelenmessen mußten freilich dabei gelesen werden — für Geld. Man konnte sich also fremde Verdienste erkaufen, man konnte sich in den Himmel einkaufen. Die meisten Messen waren Totenmessen geworden. Und wie wurden sie gelesen! Luther erzählt, wie sie in Rom so sicher und fein rips raps die Messe lesen, als triebe man ein Gaukelspiel.

Im Jahre 1300 konnte man zu Rom einen 100jährigen Ablaß gewinnen. Hunderttausende sind damals nach Rom gegangen; es war, als versammle sich die große Erdenfamilie um ihren gemeinsamen Vater. Es war das Jubeljahr. Alle 100 Jahre sollte es wiederkehren. Aber ein neuer Papst setzte es auf 50 Jahre, ein folgender auf 33 und ein dritter gar auf 25 Jahre fest. Ganz natürlich, denn der Jubelablaß brachte viel Geld ein.

Das höchste Fest der Kirche wurde das Fronleichnamsfest. Da verwandelte sich durch den Weihespruch des Priesters Brot und Wein in den Leib und in das Blut Christi. Es wurde das große Wunderfest. Da glaubte man, daß der Leib Jesu wirklich genossen würde; und damit kein Tropfen des Weines verschüttet würde, kein Tropfen des wirklichen Blutes Jesu, trank der Priester allein aus dem Kelche. An diesem wunderheiligen Tage entfaltete die Kirche die größte Pracht. Alles eilte zum Festzug.

Voran schritten im mittelalterlichen Leipzig die Innungen der Handwerker, die Bäcker, die Fleischer, die Schuster, die Schneider. Alle gingen in weißen Festgewändern, trugen Kränze auf dem Haupte und hielten brennende Wachskerzen in der Hand. Jetzt folgten die Thomasschüler mit ihrem Schulmeister an der Spitze. Ebenfalls weiß gekleidet und mit Kränzen und Fackeln. Nun kam ein langer Zug Studenten, dann die Geistlichkeit und die Mönche der drei Mönchsklöster. Ihnen folgten die Barbiere in weißen Mänteln und mit der großen Innungskerze. Nun nahten die farbentragenden

[1]) Lamprecht, Deutsche Geschichte.

ıdenten, ebenfalls mit Kerzen in den Händen. (Die Bayern
en rot, die Meißner grün, die Polen schwarz, die Sachsen
.) Sie hatten Schwerter an der Seite, trugen Lederschuhe und
ten — Bierkrüge mit im Zuge. Hinter ihnen her lärmte
Musikchor mit Beckenschlägern, Flöten, Trommeln und
ıunen.

Jetzt kam der Thomaskantor mit Knaben, die Hei-
enbilder trugen. Wiederum kamen Knaben, die wie
lügelte Engel gekleidet waren und aus Körben Blumen
ten. Ihnen folgten Priester mit silbernen Heiligen-
dern, unter ihnen war ein „starker Priester", der die
)erne Statue der Jungfrau Maria trug. Jetzt aber
das Heiligste: Die Monstranz mit der Hostie. Da
n die Zuschauer anbetend auf die Knie; denn es war der Leib
Herrn.[1]) Zu beiden Seiten des Trägers der Monstranz (des
pstes vom Thomaskloster) schritten feierlich ernst der Bürger-
ster der Stadt und der Amtmann des Herzogs: Alle drei
er einem prächtigen Baldachin, den vier junge
ıner trugen. Die Hostie lag in einer durchsichtigen Monstranz,
nit sie von den Umstehenden gesehen und um so inniger verehrt
)en könnte und die Frömmigkeit auf diese Weise im Volke wachse."

Unmittelbar hinter dem Baldachin ging der Herzog mit
htigem Gefolge und einer Schar Bewaffneter. Ihnen
:en die Doktoren und Magister der Universität, die Rats-
ren, alle mit Rosenkränzen, zum Schlusse kamen weißgekleidete
ngfrauen in langen Schleppkleidern. Sie trugen Rosenkränze
)aar und sangen Lieder. Und ihnen hinterher wogte eine große
ıge Bürgerfrauen mit Kerzen und Fackeln und Lampen.
Häuser waren mit Laubgewinde geschmückt, die Straßen
:n mit Blumen bestreut, und tausendköpfig stand die Menge,
Festzug bewundernd. — Es war Fronleichnamfest.

Zur Vertiefung:

1. Glauben wir, daß der Papst Heilige ernennen
n? — Wir glauben an keine Heiligen im Sinne der Kirche,
lassen uns niemand zwischen Gott und unser
:z stellen. Was ist das aber für ein Gott, an den
n sich nicht selbst zu wenden wagt? Wo ist da Liebe

---

[1]) In Rafaels Wunder von Bolsena liest ein Priester die Messe.
spricht über dem Brote das Wort der Wandlung, an die er selbst nicht
t: da erheben aus der Hostie hervorquellende Blutstropfen ihre
tternde Beredtsamkeit gegen ihn. Die Fortbildung dieser Legende läßt
die Blutstropfen den Umriß des Antlitzes Jesu in der Weise des Veronica-
darstellen, wie dies urkundliche Zeugnis noch heutigen Tags sowohl auf
steinen des Altars zu Bolsena als auf einer Altardecke im benachbarten
to gezeigt wird." — Bei Hase, Polemik. S. 397.

und Vertrauen? Uns erscheint es sonderbar genug, wenn ein Mensch sich anmaßt, über die Plätze des Himmelreiches zu verfügen. Vor einem solchen Heiligen Altäre zu erbauen, Weihrauch zu entzünden, vor seinem Bilde das Knie zu beugen und anzubeten: Das ist abergläubischer Kultus, der stark nach Heidentum schmeckt.[1]) (Hase, Polemik. 308.)

2. Wie denken wir über den Mariendienst? — Das Frauenideal des Rittertums hat sicherlich diesen Mariendienst gefördert. Maria wurde das Ideal des weiblichen Geschlechtes. Frau Freya ist in ihr wieder lebendig geworden. Daß sie freilich Himmelskönigin, Koniginne des himmele, sei, davon weiß die ganze Heilige Schrift kein Sterbenswörtchen. Um so mehr aber die Kirche, die ja auch ihre Himmelfahrt erzählt. Mitten unter den Aposteln sei sie gestorben, diese hätten sie in ein Grab unter Blumen gelegt, vor ihren Augen sei sie dann von Scharen von Engeln aus der Gruft erhoben und gen Himmel getragen worden.

Uns ist Maria die Mutter Jesu und seiner Geschwister. Als Mutter Jesu ehren wir sie. Uns ist sie ein Menschenkind, wie wir es sind; wir vergessen nicht über der Mutter den Gottessohn, nicht über dem Geschöpf den Schöpfer.[2])

---

[1]) Der Heiligendienst hat innerhalb einer monotheistischen Religion ein polytheistisches Bedürfnis erfüllt, den ungeheueren Abstand zwischen dem Menschen und der Gottheit auszufüllen, und er ist noch auf dem Boden der alten Götterwelt entstanden .... Aber auch der Segen ihres (der Heiligen) sittlichen Vorbildes ist nicht unbeschränkt anzuerkennen. Diese Heiligen mit ihren überflüssigen Werken, ihren exzentrischen Tugenden und unnatürlichen Entsagungen haben manches edle Gemüt von der naturgemäßen Bahn einfacher Pflichterfüllung hinweg irre geleitet und sich verstörend zwischen das höchste sittliche Vorbild in der Nachfolge Jesu gestellt." (Hase, Handbuch der protestantischen Polemik. S. 307.

[2]) „Dennoch würde beschränkt urteilen, wer allzu gering denken wollte von der Bedeutung jenes Frauendienstes, der in gewalttätiger Zeit seine milden Strahlen über das ganze Geschlecht ausgegossen hat, jeder Einzelnen ein hohes, holdes Ideal vorhaltend, und jedermann daran erinnernd, in jeder Jungfrau und in jeder Mutter ein wie sehr auch verloschenes Abbild der Maria zu ehren, oder doch mild zu ertragen. Der Glaube an sie war die Vergötterung, unbefangener betrachtet die Idealisierung des weiblichen Geschlechtes, daher die beiden höchsten Stände des Weibes, die Jungfrau und die Mutter in ihr vereint gedacht werden" ...

„Daneben sind die Marienlieder Minnelieder geworden, an denen es schwer zu entscheiden, ob die Liebes-Sehnsucht und Verherrlichung unserer lieben Frau in Himmelshöhn oder einem sterblichen Weibe gilt. Sie wurden der heiligen Kunst schönster Gegenstand, um das Göttliche darzustellen in den anmutigsten Formen der Natur: die Jungfrau im gottergebenen Stamm über das ungeheuere Geschick, das der himmlische Jüngling ihr verkündet; die selig gepriesene und selig sich fühlende Mutter in der idyllischen Umgebung des Stalles zu Bethlehem oder unter den Palmen Ägyptens; die Schmerzensreiche, die Niobe des Christentums unter dem Kreuze oder den geliebten Leichnam auf ihren Schoß; endlich die Verklärte, auf ihren Armen noch immer

hat den großen Sohn nicht verstanden. Sie war auch nicht hm am Kreuze[1])

3. Wie urteilen wir über den Ablaß? — Wir ver- cheuen ihn als schamlosen Handel als Hohn und ott über das Heilige. „Die römische Kirche erschien wie jener Wechselhäuser, welche unser Herr aus dem npel vertrieben hat. Es war eine Verkehrung er sittlichen Begriffe, von ernstgesinnten Zeitgenossen e vor Luther ein Mord der Seelen genannt.“ [2]) Nicht ost törichten Werke der Heiligen bilden den wahren Schatz Kirche, sondern die reiche, ewig lebendige Ideen- t Jesu.

Zusammenfassung. Wie gar jammervoll nimmt sich Kirchenglaube der Masse aus! Aberglaube, dnischer Götzendienst beinahe, schamloses Ab- npfen des religiös-sittlichen Gewissens, Gott, us hinter einer Schar Heiliger versteckt! Die re der Kirche war zur Pest geworden, von Grund verdorben. Tausende braver Menschen fühlten das, riefen Besserung, nach einer **Reformation der Kirche.** Tausende en ihr ehrliches Streben mit ihrem Leben. Aber der Ruf h Reformation verhallte nicht, bis endlich jener altige Mönch von Wittenberg erschien und wie zornigen Gewitter das Kranke und Faule zer- ug und zertrat. Heil dir, größter deutscher ius, Heil **Martin Luther!** —

C. Das Abbild der mittelalterlichen Kirchenherrlichkeit aber ist vor die **mittelalterliche Kunst.** Bis zur Zeit der Ottonen hatte man Kirchen aus Holz[3]) hergestellt, aber die altchristliche Kirche

---

Gotteskind, von dessen Stirn und aus dessen Kinderaugen etwas strahlt, Welteroberung und Welterlösung, um ihr Haupt ein Sternenkranz, ihr auf dem Mondviertel, oder den alten Drachen niedertretend, oder sie von genden Engeln umgeben, demütigen Verehrern aus allen Zeiten der Kirche ich und segensreich erscheinend.“ (Hase, Handbuch der protestantischen nik, 319. 320).

[1]) Sie kam mit Jesu Brüdern, um Jesus nach Hause zu holen, weil sie ir wahnsinnig hielten. (Mark. 3, 19—21. 31—35).

[2]) Hase, Polemik. — — „Diesen Auswuchs (den Ablaß) mit dem richtigen n zu bezeichnen, würde, da er ja noch eine Einrichtung der kath. Kirche r Staatsanwalt kaum erlauben. Aber der Ablaß muß eben aufhören olche Einrichtung zu sein; er muß unbedingt fallen. Ich glaube nicht, in Theologieprofessor die Sophismen, mit denen er ihn dogmatisch zu be- en hat, seinen Studenten vortragen kann, ohne sich vor sich selbst zu en.“ (E. Jentzsch, Grenzboten 1905.)

[3]) Noch 1193 wurde in Lübeck eine Kirche aus Holz gebaut.

wurde weiter entwickelt. Bald lernte man den Steinbau in Italien kennen, und italienische Baumeister kamen aus der Lombardei, um die ersten deutschen Steinkirchen zu erbauen. Die drei Schiffe, die Kreuzform, der Chor — das alles war beibehalten worden. Mächtig erschien die Fassade als eine stolze Mauermasse, mit 2 Türmen zur Seite, die malerisch durch Rundbogenfensterchen verziert waren, während das Turmdach eine steile Pyramide war, der Helm.

Das Mittelschiff wurde von zwei Reihen Säulen eingefaßt. (Später von Pfeilern.) Diese ruhen auf einem Sockel, setzen sich im Stamme fort und endigen im Kopfe, dem Kapitäl. Hierauf erhebt sich der Rundbogen, der sich zur nächsten Säule hinüber schwingt, und der nun zur hohen Wand bis zum Dache hinauf emporsteigt. Hier konnte der Maler seine Künste zeigen. Oben wurde die Wand von kleinen Rundbogenfenstern unterbrochen, durch die das Licht in das Mittelschiff eindrang.[1])

Der bevorzugte Raum des Innern ist der Chor, der Raum für die Priester. Hier stand der Altartisch, um den man herum gehen konnte. Die gewölbte Wand hinter dem Altare (Apsis) wurde von der Malerei aufs Prächtigste geschmückt: Christus als Weltheiland und Weltrichter, auf dem Regenbogen thronend.[2])

Das Äußere wird heiterer. Über dem Chore bringt man eine Zwerggalerie an, sie überzieht aber auch nicht selten das Langhaus und das Querhaus. Die Wände rahmt man mit dem zierlichen Rundbogenfries ein.

Besondere Sorgfalt wendet man auf die Portale, nicht selten sind neben dem Hauptportale noch zwei für die Seitenschiffe angebracht. Über dem Portale ist in schöner Reliefdar-

---

[1]) „Diese waren anfangs klein und schmucklos, gewannen erst allmählich an Umfang und Höhe. Sie wurden später zu einer Gruppe vereinigt, von Säulen und Bogen eingefaßt. Sie breiten sich fächerförmig aus oder werden zunächst im Rundbogen, später im Spitzbogen oder Kleeblattbogen geschlossen." (Springer, Kunstgeschichte 2. Bd.)

[2]) In der älteren Zeit findet sich unter dem Chore jeder größeren Kirche noch eine zweite Kirche mit Gewölben, die auf Säulen oder Pfeilern ruhen und mehrere gleichhohe Schiffe bilden, mit Apsis und mit einem Altare in der Apsis. Diese Krypten (Gruftkirchen), vielleicht eine Erinnerung an die Katakomben, in welchen die ersten Christen heimlich ihre Zusammenkünfte halten mußten, waren wahrscheinlich eng verknüpft mit den Gedächtnisfeiern der Märtyrer. Für die bauliche Anlage wurden sie insofern einflußreich, als durch sie der Raum des Chores beträchtlich erhöht wurde, und man daher diesen heiligsten Teil des Tempels durch eine Reihe von Stufen von dem übrigen Raum sondern und über denselben hinaus erheben mußte. (Lübke, Vorschule zum Studium der kirchl. Kunst). — Nicht genug zu empfehlen ist der Besuch des hochbedeutenden, immer noch zu wenig gekannten Doms von Naumburg.

stellung Christus auf dem Regenbogen oder Christus am Kreuze, auch das Lamm mit dem Kreuze.

Es ist der **romanische Baustil**, der vor unsern Augen steht, so genannt, weil er sich aus den Formen des römisch-heidnischen entwickelt hat. Die großartigste romanische Kirche auf deutschem Boden ist der Dom zu Speyer, ihm stehen an Bedeutung nahe die herrlichen Dome von Worms und von Mainz, in der Nähe unserer Heimat die Dome von Naumburg und von Magdeburg, an denen aber schon der französische Einfluß, der in Frankreich Mode gewordene Spitzbogen, zu bemerken ist.

In Leipzig ist eine der jüngsten Kirchen, die Taborkirche im Vororte Kleinzschocher, in romanischen Formen erbaut worden, ihr haben die alten Hildesheimer Kirchen St. Michaelis und St. Godehardi Modell gestanden.

Eine gewaltige Wirkung üben diese romanischen Dome aus mit ihren dicken, hohen Mauern und den kleinen Rundbogenfenstern darin. Diese Dome erzwingen Ehrfurcht. Wuchtig stehen sie da wie die frühmittelalterliche Papstkirche unter Gregor VII.

Im Innern trugen die früheren romanischen Kirchen Holzdecken,[1]) die oft schön bemalt waren. Diese verschwinden indes, an ihrer Stelle erhöhen hohe Gewölbe den Innenraum, die von hohen Pfeilern gestützt werden. Immer höher strecken sich die Gewölbe.[2]) „So entlastet sich gleichsam der schwere Stein; Gewölbe und Lichtgeschosse entweichen der niederen Erdennähe, die Fenster erweitern sich, durch feurige Glasgemälde bricht eine Fülle magischen Lichtes und spielt in tausend Farben auf den goldglänzenden Bildern der Wände, auf dem hohen Wald von Säulen und Säulchen, auf dem wechselvollen Schmucke der Kapitäle, dem phantastischen Schnitzwerk des Gestühls. Das Auge aber verliert sich träumerisch in das Halbdunkel, das Licht und Schatten um den Reichtum harmonischer Linien weben.“[3])

Die ganze Decke des Bauwerkes erscheint schließlich als ein Rippengewölbe, das auf Pfeilern aufgerichtet ist. Alle Teile sind schlanker, straff in die Höhe gezogen, der Rund-

---

[1]) St. Michaelis in Hildesheim ist die einzige in Deutschland, die noch die alte Deckenbemalung besitzt.

[2]) Im Dome zu Köln ist das Verhältnis der Höhe des Mittelschiffs zur Breite wie 3:1.

[3]) Lamprecht, Deutsche Geschichte 4. Bd. 280. „Es ist ein Eindruck, der einmal, etwa in Groß St. Martin zu Köln oder in einzelnen Teilen des Straßburger Münsters genossen, unvergeßlich ist.“

bogen zum hohen Spitzbogen verändert. Über die niedrigen Seitenschiffe sind Strebebogen gespannt, die sich an Strebepfeiler anlehnen. Der ganze Bau ist ein festes Gerippe geworden. Nicht mehr die Mauern tragen und halten ihn, sondern die Rippen, die Pfeiler, die Strebebogen und Strebepfeiler. Die Wände sind bloßes Füllwerk geworden. Deshalb erscheinen sie im **gotischen Stile** kühn, von herrlichen, riesigen Spitzbogenfenstern durchbrochen.

Die Seitenschiffe werden zum bloßen Umgang, der an einem Kranze von Kapellen vorüberführt. Im **Kölner Dome** sind deren nicht weniger als acht. Hier stehen die Frommen vor den Gebeinen alter Erzbischöfe; vor schönen Grabmälern oder einem Marienbilde weilt der Kunstfreund, zumeist wohl vor dem berühmten Kölner Dombild, das die Anbetung der heiligen drei Könige darstellt. Zur Zeit des Reichstages von Worms (1521) stand hier der große Nürnberger Maler Albrecht Dürer und hatte sich „die Tafel aufsperren lassen".

Die oft wunderbar schönen Glasfenster sollen „einen vor die Öffnung gehängten Teppich vorstellen. Deshalb sind sie meistens aus teppichartigen Mustern zusammengesetzt." [1]) Neben den prächtigen Fenstern treten imposante Portale hervor, vielfach drei reiche Portale, die mit Statuen aufs schönste belebt sind. Über dem Mittelportale strahlt die köstliche Fensterrose. Großartige Türme streben bis zu schwindelnder Höhe empor, in Kreuzblumen an der Spitze auslaufend.

Aus Frankreich ist der gotische Stil [2]) gekommen. Die Kathedralen von Rheims und Amiens, die ehrwürdige Notre Dame in Paris sind so gebaut. Zahlreiche gotische Bauten haben wir in Deutschland, vor allem die drei rheinischen Dome

---

[1]) Lübke.

[2]) Eine ägyptische Pyramide hat keinen einzelnen Baumeister, und sie ist niemals von einem einzelnen, ja sie ist wahrscheinlich überhaupt nicht erfunden worden, sondern als man zum Ausdruck der in ihr angeschauten religiösen Idee ihrer bedurfte, da bot sie sich, aus den bei der Errichtung und Ausstattung der Gräber fortwirkenden Motiven hervorgegangen, von selbst dar, um nun ihrerseits erst jene Idee zu klarem Bewußtsein zu erheben. Die romanischen und gotischen Dome des Mittelalters sind wohl jeweils unter der Führung einzelner Meister entstanden. Aber indem sich ihre Ausführung oft über lange Zeiten erstreckte, ist auch hier noch das fertige Werk mehr ein Bild der Geschichte der Zeitalter als der Ideen der einzelnen, die an ihnen gebaut haben. Indem mit der fortschreitenden Kultur, in der Architektur namentlich erst im Gefolge des stark ausgeprägten Individualismus der Renaissance, die einzelnen Meister ihr persönliches Wollen und Können energischer in ihren Werken betätigen, gewinnt dann allerdings auch die individuelle Erfindung einen größeren Einfluß, und es werden damit zugleich die Rückwirkungen deutlicher spürbar, die dieses Eingreifen einzelner auf den Stil ihrer und der folgender Zeiten ausübt." Wundt, Völkerpsychologie II. Bd. S. 259.

freiburg, Straßburg und Köln und die drei an onau, die zu Ulm, Regensburg und Wien. In n sind die schönsten gotischen Kirchen der Dom in Meißen, arienkirche in Zwickau, die Annenkirche in Annaberg. e näher der lutherschen Zeit, desto mehr treten weite, Hallen, wie wir's an unserer Thomaskirche be- n können, an Stelle des geheimnisvollen Düsters. Der ist nicht mehr scharf abgesondert, der Priester ist der Ge- genähert. Selbstbewußt ist der Bürger geworden. Im ngange, an der Kirchenmauer bestellt er sein Begräbnis und mit schönen steinernen oder ehernen Grabplatten. „Es sind oten einer neuen Zeit.

n der Ausstattung der mittelalterlichen Kirchen erkennen s sinnige, gute Volksgemüt. Da ist der Altar, isch des Herrn mit dem kostbaren Kruzifix, der zur Auf- von Reliquien diente, oft auch — ohne Ausnahmen in Cisterzienserkirchen — mit dem Bildnis oder mit der holz- zten Statue der Madonna. Mit welcher Liebe und Fein- nd alle diese Arbeiten hergestellt! Dazu die goldnen Kelche, Monstranzen, die die geweihte Hostie hinter Kristallglas , die Kreuze, die Reliquienschreine, die Leuch- die Taufgefäße und Grabmäler, die Kanzeln, das lwerk, die Orgeln, endlich die Malerei.

Wohl das schönste **Bild** des Mittelalters ist ein kleines Ge- eines Kölner Malers: Maria im Rosenhag. Da sitzt ungfrau vor uns, holdselig lächelnd, im blauen Gewande, mit aiserinnenkrone auf dem Haupte, und hält das Jesuskind m Schoß. Gott Vater schaut behaglich aus dem Himmel , und Engel musizieren vor der Jungfrau auf grüner Wiese, r Veilchen und Lilien hervorsprießen. Eine Rosenlaube blühender roter Rosen umgibt die Madonna. r ein glückseliges, frommes Gemüt kann dies Bild geschaffen [1])

s ist die Zeit, als auch ein zartes, feines **Marienlied** d, das wir, auch wir Evangelischen, jedes Jahr zum Weih- sfeste anstimmen, um uns an seiner schlichten Art und alten Klängen zu erfreuen:

Es ist ein ros' entsprungen
aus einer wurzel zart,
als uns die alten sungen,
aus Jesse kam die art,
und hat ein blümlein bracht
mitten im kalten winter,
wol zu der halben nacht.

---

[1]) Stephan Lochner, der Schöpfer auch des Kölner Dombildes, das den nkt der Kölnischen Schule bezeichnet. Er starb 1451.

Da steht sie wieder vor uns, die Rosenlaube, voll grüner Blätter, mitten im weißen Schnee des Winters. Und um Mitternacht erblühte aus der dunklen Blättermenge ein wundervolles, rosiges Blümlein: Ein unbegreifliches Wunder. „Und hat ein blümlein bracht mitten im kalten winter."

Das röslein, das ich meine,
davon Jesaias sagt,
ist Maria, die reine,
die uns dis blümlein bracht!
aus Gottes ewigem rat
hat sie ein kindlein geboren
und ist bliben ein' reine magd.

Welch treuherzige Frömmigkeit! Welche Andacht vor dem schönsten Bilde der Madonna, die das Jesusknäblein glücklich lächelnd im Schoße hält! „Aus Gottes ewigem rat hat sie ein kindlein geboren."[1])

Wir bitten dich von herzen,
Maria, rose zart,
durch dieses blümleins schmerzen,
die es empfunden hat,
wöllst uns verhilflich sein,
daß wir im mögen machen
ein wonung hübsch und fein.

Der lateinische Gesang der Kleriker war durch alle die Jahrhunderte hindurch dem Volke fremd geblieben, und so kam's, daß das Volk seine Lieder selbst sang: das geistliche Volkslied erblühte. Anlaß gaben die volkstümlichen Feste der Kirche mit ihren Spielen und Bräuchen. Zu Weihnachten wurde eine Wiege in der Kirche aufgestellt, darin lag das Jesuskind, eine große Puppe. Zwei Personen, Joseph und Maria, wiegten das Kind und sangen dazu: „Joseph, lieber Joseph mein, hilf mir wiegen mein Kindelein." Knaben und Mädchen sprangen und tanzten wohl auch, fröhlich singend und nicht mehr bloß einstimmig, um das Christkindlein herum.

In Leipzig fuhr man am Palmsonntage einen aus Holz geschnitzten Reiter, der auf einem ebenfalls hölzernen Esel, dem „Palmesel" saß, auf einem auf Rädern gehenden Gestell um

[1]) „Protestantischen Völkern ist durch den Gegensatz zur katholischen Übertreibung die Mutter des Herrn eine Zeitlang entfremdet worden. Aber wir verkennen nicht, daß der göttliche Sohn auch in der Mutter geehrt werde wir halten sie wert in ihrer einfachen biblischen Wahrheit wie in ihrer künstlerischen Verherrlichung. Das ist eine Sache der Bildung, nicht der konfessionellen Frömmigkeit, und unsere jungen Mädchen, selbst über das Dogma sich ein wenig hinwegsetzend, singen gern die schöne Weise: „O sanctissima, o piissima, dulcis virgo Maria!" Hase, Handbuch der prot. Polemik. S. 326.

kirche auf den Markt. Alt und jung unter Begleitung
en trug Weidenzweige, die erſten grünen Gaben des
Frühlings, und ſtimmte Lieder an. Man wollte den
ıg Jeſu in Jeruſalem darſtellen.
tern aber ſang man das ernſte

Chriſt iſt erſtanden
Von der Marter alle,
Des ſoll'n wir alle frohe ſein.
Chriſtus will unſer Troſt ſein.
Kyrie eleis. —

nenfaſſung: Wir ſahen, wie ſchon früh ein neuer chriſt-
bei den Ciſterzienſern und Franziskanern auflebte,
länner die Arbeit, die Nächſtenliebe, die er-
ɔſtoliſche Einfachheit des Papſtes und der Bi-
en. Wir ſahen aber auch, wie die große Maſſe
ıs und des Volkes in geiſtiger und ſitt-
umpfheit verblieb, ja teilweiſe tief in
ben und Heidentum hinabſank. Ein Papſt
ſprach es vor aller Welt aus, „daß es für die Laien
:m vergeltenden Gott zu glauben, in allem übrigen
ken und zu ſagen: ich glaube, was die Kirche
Und dieſe glaubte nichts ernſtlich. **Eine**
ɔerachtung gegen die Kirche und ihre ſchamloſen Diener
ſhaltſam empor. Denn „eine Ahnung der eige-
und Tüchtigkeit zog nach langer Zeit zum
ıle durch die Seele der Gemeinen".[2]) Und
altes Ideal: **Die freie Hingabe der Seele an Gott!**
ıtum zu verinnerlichen und zu vertiefen: das haben
nicht zuſtande gebracht, das iſt Verdienſt des Volkes
– Und das Volk, die Nation, hat ſchließlich auch das
ſiegt. —

dies am Ausgange des Mittelaltars. „Zum Verluſt
einsberechtigung kam äußerer Ruin."
:nmal wagte ein Papſt (Johann XXII. — „über 70-
, kahlköpfig, gebückt, beſtändig leis vor ſich hinmur-
hinfälliger Greis von ſchlaffen Muskeln", der Sohn

dieſem Standpunkte aus blieb die Laienfrömmigkeit beſchränkt auf
ıng unter die Kirche, den damals übrigens dürftigen Empfang der
nd die Übung der „guten Werke" in Hoffnung auf den Himmel
r der Hölle." (Müller, Kirchengeſchichte I, 572.
ıv Freytag, Bilder a. d. deutſchen Vergangenheit.
ıprecht: „Da hieß es von den Domherren: si sind nun gots
ɔrden; si gant nun als die laien in weissen schuchen, in
ı merdern." — Von Mietlingen: „die hant nu das evangeli
ɔredigen." Auf 100 Prieſter käme ein guter. —

einer Schusterfamilie aus Cahors), den deutschen König Ludwig den Bayern zu bannen und ihn aufzufordern, binnen drei Monaten die Regierung niederzulegen. Aber die Wutausbrüche dieses alten Papstes machten keinen Eindruck im Volke. Ja, das Gegenteil wurde erreicht, gründlicher Haß gegen das Papsttum.

Die Kurfürsten, die weltlichen und die geistlichen, traten zu Rhense am Rhein (1338) zusammen. Sie bestimmten: Die kaiserliche Würde käme von Gott und nicht vom Papste. Der von den Kurfürsten gewählte König sei zugleich Kaiser. Es wurde verboten, auf des Papstes Bann zu achten. Es war eine derbe, deutsche Antwort.[1]) Der Papst war nicht mehr Herr der Welt.

In kurzer Zeit führte diese Tagung zur Festsetzung der Goldenen Bulle Kaiser Karls IV. (1356), des großen Verfassungsgesetzes des Reiches, das bis 1806 bestand. Die sieben Kurfürsten übten die Macht im Reiche aus. Ihre Länder wurden für unteilbar erklärt, und die Regentschaft wurde erblich. Die Personen der Kurfürsten erhielten Majestätsrechte, ähnlich dem Kaiser. Es war eine gewaltige Wandlung eingetreten. Auch das alte Kaisertum verblaßte.[2]) Die alte Zeit und die alten Ideale waren dahin.

III. Ketzer überall!

A. Schon zur Zeit Gregors VII. sind sie in großer Zahl im Volke zu finden. Unter dem arbeitenden Volk der Städte, unter den Tuchwebern und Handwerkern, in den großen Städten, in Mailand, Genua, Toulouse in Südfrankreich, in Poitiers, Orleans, in Flandern, am Rheine, bemerken wir die Sekte der **Katharer**. Bald haben sie auch Anhänger und Freunde im Adel, selbst im Klerus.

Sie hatten Apostel, Männer, auch Frauen, die in strengster Askese lebten, ehelos, in strengster Keuschheit und Armut; sie lebten nur von Brot, Früchten und Fischen, die ihnen ihre Freunde spendeten, wie Wesen höherer Art. Sie glaubten an das Reich des Lichtes, dem das Reich der Finsternis gegenübersteht. Andere für das Lichtreich zu gewinnen, war ihre Aufgabe.

Sie wandern daher in diesem apostolischen Dienst umher, predigen, gewinnen Freunde. Sie nehmen ihnen die Beichte ab

[1]) Bei Lamprecht.

[2]) Ruprecht v. d. Pfalz versetzte 1401 in Venedig, aller Mittel bar, ohne jeden Kredit, sein Silbergeschirr und — seine Krone! Er erhielt ein Gnadengeschenk der Republik und zog, verhöhnt und verspottet, nach Deutschland.

ben ihnen von ihrem geweihten Brot, erteilen ihnen den Segen
d erhalten dafür Herberge und Nahrung. Die katholische
irche erscheint ihnen als die Gemeinschaft der Verwor-
nen, seitdem sie durch Konstantin zu Macht und Reichtum
oben ist. Das ganze Gepränge, die Verehrung der Heiligen
d des Kreuzes, der Gebrauch des Alten Testaments werden ver-
rfen. Die Priester der katholischen Kirche sind alle Tod-
nder, weil sie das apostolische Leben nicht auf sich nehmen.[1])

Mit allen Mitteln hetzte der Klerus das Volk gegen diese
ıtharer auf, sie stünden mit dem Teufel im Bunde, hätten einen
riftlichen Pakt mit ihm geschlossen und trügen das Schriftstück
ter der Haut eingenäht, sie könnten zaubern, Schätze suchen.
er Ketzer werde auch zum Zauberer, zum Verbrecher
ı der Kirche und an Gott. Ihnen gebühre der Tod. Und
ld genug wurde die Todesstrafe gesetzlich eingeführt.
och einmal stellte sich der Staat in den Dienst der Kirche.

Die **päpstliche Inquisition** wurde eingesetzt. Der neugegrün-
te Orden der Dominikaner (auch Franziskaner) wurde mit
r Aufspürung und Bestrafung der Ketzer betraut. Durch den
farrer des Ortes ließ der Ketzerrichter das Volk zur Predigt
mmen — jeder, der kam, erhielt 40 Tage Ablaß — in kürzester
eit sollte jedermann bekannte oder verdächtige Ketzer
nzeigen. „Die Aufforderung wurde auch an den Kirchtüren
ıgeschlagen: wer sie nur hörte oder las, den erfreuten drei Jahre
blaß, wer ihr Folge leistete, wurde mit drei weiteren Jahren be-
hnt. Die Beschuldigten, auch die Verdächtigen, wurden ver-
ıftet. Jeder, auch der Ehrlose, konnte verdäch-
gen, der Name des Zeugen wurde verschwiegen. Anklage-
ınkte wurden dem Verhafteten nicht vorgelegt, er hatte ein-
ch zu beichten, zu gestehen, wenn nicht freiwillig, dann
zwang das Geständnis die Folter.[2]) Die Strafe war die leben-
ige Verbrennung auf dem Scheiterhaufen.[3]) 183
ıtharer wurden einmal an einem einzigen Tage vor Tausenden von
eugierigen in Südfrankreich verbrannt. Ein ekelhaftes Schau-
iel! —

Die kirchenfeindliche Bewegung war besonders mächtig durch
etrus Waldes angewachsen, einen ehemaligen reichen Kauf-
ann aus Lyon. Er hatte alles verkauft und sich dem Bettel zu-
wandt (um 1173), dem Volke predigend. „Männer und Frauen

---

[1]) Nach Karl Müller, Kirchengeschichte. I. § 138.

[2]) Sie wurde schon 1252 von Innocenz IV. und von Clemens IV. im Jahre 1265 anerkannt und durch die Clementinen endgültig in den Ketzerprozeß geführt.

[3]) 1238 für das ganze Reich reichsgesetzlich gefordert.

strömten ihm als Gehilfen zu. Sie alle entschlagen sich ihres Vermögens, verzichten auf Geld und Gut, ziehen zu zwei und zwei, nur mit Holzsandalen an den Füßen und einfachem Wollkleid am Leib, unstet von Ort zu Ort, predigen Buße und Evangelium in den Häusern, auf den Straßen und Plätzen und nehmen Herberge und Nahrung von denen, die sie geistlich versorgen." [1] Der Erzbischof von Lyon verbietet ihnen das Predigen. Sie aber wollen Gott mehr gehorchen als den Menschen und fahren in ihrem Treiben fort. Sie haben nun auch die Inquisition zu erwarten: Katharer und Waldenser.

Ein Kreuzzug wurde gegen sie unternommen. „Man zwang sie zur Unterwerfung mit so furchtbarem Morden und so grenzenlosen Greueln, wie keine Religion der Weltgeschichte sie bis dahin im Kampf um ihr Dasein aufgewendet hatte, wie sie aber allerdings ihr Vorspiel seit mehr als 100 Jahren in den Kreuzzügen des Ostens besaßen. Neue Kreuzzüge folgten, bis man das Ketzertum tot wähnte. Die Kirche war zu einer ungeheuern Zwangs- und Polizeianstalt herabgesetzt worden. Sie war ein Schrecken geworden. In Deutschland war Konrad von Marburg das Haupt der Ketzerrichter, der Beichtvater der heiligen Elisabeth; er wurde unterwegs erschlagen.

Die Ketzerei schien vernichtet zu sein, nicht aber die Zauberer und Hexen. Da gediehen die niederträchtigsten Angebereien weiter, da brannten die Scheiterhaufen weiter. Hier galt es einen Kampf gegen Teufel und Dämonen. Manche unglückliche Frau, geistesgestört, von geschwächten und überreizten Nerven, solche, die man heute ins Irrenhaus brächte, sind zum Scheiterhaufen geschleppt worden. Und was haben diese Unglücklichen unter den gräßlichsten Schmerzen über der Folter gestanden! Alles, was der Ketzerrichter herauspressen wollte: den Verkehr nachts mit dem Teufel, Kinder getötet, auf dem Kirchhof ausgegraben zu haben, durch die Lüfte fliegen und sich unsichtbar machen zu können, Gott abgeschworen und das Kreuz Christi mit Füßen getreten zu haben usw. Tagelang wurde gefoltert,

---

[1] Müller, Kirchengeschichte 1. Bd. Auch weiterhin verwendet.
Die Synode zu Toulouse 1229 unter Innocenz III. bestimmte: „Jeder Fürst, Gutsherr, Bischof oder Richter, der einen Ketzer verschont, soll seines Landes, Gutes oder Amtes verlustig gehn, jedes Haus, in welchem ein Ketzer gefunden wird, niedergerissen werden. Zu Ketzern und Verdächtigen wird auch in tödlicher Krankheit kein Arzt und kein Genosse ihres Verbrechens gelassen. Aufrichtig Reuige werden aus ihrer Heimat, wenn diese verdächtig ist, entfernt, erhalten besondere Tracht, und sind aller öffentlichen Rechte, bis auf päpstliche Dispensation, verlustig. Bußfertige aus Furcht werden eingeschlossen." v. Hase, Kirchengeschichte.

das Geständnis erfolgte. Denn manchem „ist nit vil, er durch gewisse, auch natürliche Mittel, den Leib unempfindmache und die Red verhalte.“ — Wer nicht weinen konnte, als Hexe.

Und diese scheußliche Hexenverfolgung wird grundsätzlich das weibliche Geschlecht zugespitzt. Ja, man preist tt, der das männliche Geschlecht vor so großer nde bewahrt habe. Die Frau ist ein Mensch iter Klasse geworden. Und das zur selben Zeit, die Jungfrau Maria wie Gott selbst verehrt rde!

„Einmal wurden in einer spanischen Stadt mehr als 150 uen auf die Aussagen zweier Kinder gefangen genommen. Eine te sich mit einer Zaubersalbe einreiben, sie stieg dann auf einen m und flog davon. Die übrigen Frauen entgingen zwar dem eiterhaufen, wurden aber ausgepeitscht und erhielten hrjährige Kerkerstrafen.“[1]) Kinder haben ihre Mütt-, Ehemänner ihre Frauen dem Ketzerrichter überantwortet. der Nähe von Wolfenbüttel waren so viele Hexen verbrannt den, daß die Pfähle, an denen die Unglücklichen angebunden den, das Ansehen eines Waldes gewannen. „Henker, die auf die Kunst verstanden, ihre Opfer monatelang zu peien, ohne ihnen das Lebenslicht auszublasen, wurden überall en hohe Besoldung gesucht, denn ein vorzeitiger Tod Gemarterten kürzte diesem Geschlecht, dem fröhlicher Sang Klang, Tanz und Spiel und Freude am Schönen als Sünde ienen, einen hohen Genuß. Wenn auch das Todesurteil schon llt war, machte es den Richtern noch Genuß, oft nur ein Tage vorher noch eine Folterung vornehmen zu lassen, so die Verbrecher meist zum voraus zerknickt und zerbrochen auf Richtplatz ankamen.“[2]) — Das alles im Namen Gottes!

---

[1]) Hansen, Zauberwahn, Inquisition und Hexenprozeß im Mittelalter. ganz vorzügliches Werk. — — Im Hexenhammer wird femina von fe s) und minor abgeleitet, im Glauben und in der Treue schwächer.

[2]) Karl Jentsch, Geschichtsphilosophische Gedanken, S. 342. Daselbst: bstverständlich spielte die Wollust in ihrer niederträchtigsten, nicht vieen, sondern teuflischen Gestalt eine hervorragende Rolle, wie die beliebten nlosen Verstümmlungen von Männern und die an Tausenden und aber senden von unschuldigen Mädchen vorgenommenen unsagbaren Prozeduren ifen, die eine verdorbene katholische Pfaffenphantasie erfunden hatte, und nun von sittenstrengen protestantischen Richtern und Stadtvätern geübt den. Auch kam es öfter vor, daß ein solches Wesen, wenn es mit zerenen Gliedern und über und über mit Schnitt- und Brandwunden bedeckt g, auch noch vom Henker geschändet wurde; „vom Teufel in des Henkers alt“, wie die blödsinnige Heuchelei, freilich in einem gewissen Sinne ganz g, in den Akten zu verzeichnen pflegte.“

Zur Vertiefung:

Was sagen wir hierzu? Die Kirche ist in die roheste Barbarei gesunken, sie schreitet durch Blut, sie übt das Verbrechen. Wir begreifen den Haß gegen sie, — den Ruf derer, die ihr wohl wollten, nach Reform. Der christliche Name ist von der Kirche geschändet worden.[1])

Was mußte sie wieder lernen?

Die Achtung vor dem Worte der Schrift, vor Worten wie: Liebe deinen Nächsten als dich selbst. Mein Reich ist nicht von dieser Welt. Liebet eure Feinde, segnet, die euch fluchen usw. Alle die Schlacken, der Schutt, das Geröll, das über dem Worte der Schrift liegt — die Konzilien, die Dekretalen, die frechen Fälschungen des Mittelalters, die Aussprüche der Päpste — all das mußte weggeräumt werden, damit der reine, klare Quell des Wortes Gottes wieder sichtbar wurde. All das hatte zu schändlichen Irrtum geführt. Darum dem Volke die Bibel, die Quelle des reinen Gotteswortes!

Und nun Achtung vor dem Nächsten, vor seiner Seele und vor seinem Gott! Und Liebe zum Nächsten! Darum Freiheit des Christenmenschen, Toleranz und rettende Liebe!

— — Wie verheißungsvoll begann Luther über den Ketzerprozeß zu urteilen: „Der Seelen soll und kann niemand gebieten, er wisse denn ihr den Weg zu zeigen gen Himmel. Das kann aber kein Mensch tun, sondern Gott allein."

„Darum es umsonst und unmöglich ist, jemand zu gebieten oder zu zwingen mit Gewalt, so oder so zu glauben. Es gehört ein anderer Griff dazu, die Gewalt tuts nicht."

„Es ist nie eine Ketzerei gewesen, die nicht auch etwas Wahres gesagt habe."

„Man lasse die Geister aufeinander platzen und treffen. Werden etliche indes verführt, wohlan, so gehts nach rechtem Kriegslauf; wo ein Streit und Schlacht ist, da müssen etliche fallen."

Aber leider: Luther blieb nicht so. „Er griff zum Schutze des christlichen Glaubens gegen die Ketzerei auf die mittelalterliche Idee des corpus Christianum mit aller Bestimmtheit zurück. Er hat darüber keinen Zweifel gelassen." — Aber, die Obrigkeit straft den Ketzer um des öffentlichen Landfriedens willen, nicht aber um der Kirche willen; d. h. die Umordnung der Kirchengewalt über die Staatsgewalt wird beseitigt." — „Auf Luther und die Reformation darf man sich berufen, nur sollte man nicht vergessen, daß man sich, streng geschichtlich angesehen, nicht sowohl auf die Reformation, als vielmehr auf die beginnende Katholisierung innerhalb der Reformation beruft und Gefahr läuft, wertvollstes Gut der Reformation preiszugeben." — Köhler, Reformation u. Ketzerprozeß.

[1]) Noch 1766 bis 1776 hat in Bayern ein großer „Hexenkrieg" stattgefunden, noch 1782 hat man in Glarus eine Hexe verbrannt, und noch 1819 sind in Hinterpommern ernsthafte Ermittelungen darüber angestellt worden, ob eine bestimmte Person hexen könne." Lamprecht, Deutsche Geschichte 6. Bd. S. 8.

Das ist der Geist Jesu, darin liegt die Ehrfurcht vor ott: **Es ist heiliges Suchen nach Gott.**

Das alles hat die Kirche für nichts geachtet, ja rachtet.

Tausend Ketzer aber rufen aus dem Grunde ihres Herzens hers: Umkehr, Reformation! Marterwerkzeuge und Henker len sie zum Schweigen bringen. Sie fallen, wie die Blumen r Wiese unter den Sensenhieben des Mähers. Und wieder kommt r Frühling und neues Leben. Und tausend Ketzer rufen wieder: mkehr, Reformation! Nie verhallt dieser Ruf mehr. Denn r Geist Jesu ist wieder auferstanden.

B. In Rom hatten die Kardinäle einen Papst gewählt. (Urn VI. 1378—89). Zwölf Kardinäle wählten darauf einen zweiten ıpst. (Clemens VII. 1378—94). Dieser flüchtete nach Südfrankch, nach dem festen Avignon, das noch heute von starken auern mit vielen Türmen und schönen Toren umgeben ist. Dem ılienischen Papste hingen Italien, Deutschland und England an, m französischen Frankreich und Spanien. Jeder der beiden Päpste rfluchte den andern, schleuderte Bann und Interdikt auf ihn. der beanspruchte die päpstlichen Einnahmen. Bis in die einlnen Städte waren Haß und Feindschaft zu spüren.

So konnte es nicht weitergehen. Deshalb sollte endh ein Konzil berufen werden. In Pisa wurde es (1409) erfnet. Beide Päpste wurden abgesetzt und für Ketzer klärt. Ein neuer Papst (der Erzbischof von Mailand, Alender V.) wurde gewählt. Aber die zwei Päpste entsagten nicht: ie Welt hatte drei Päpste. Es war gräßlich. Da berief r Kaiser auf eigene Faust ein neues Konzil nach **Konstanz**. Es gann 1414.

Sehr zahlreich wurde es besucht: 33 Kardinäle (5 ıtriarchen), gegen 300 Erzbischöfe und Bischöfe, über 500 geisthe Fürsten, 2000 Personen von vielen Universitäten, 39 Herzöge, gefürstete Herren und Grafen, 141 Grafen, etwa 1600 Freirren und Ritter waren in Konstanz anwesend. Daneben Neuerige, Spielleute, Hausierer, Gaukler, Bettler u. dgl.[1]) Auch r Papst Johann XXIII., der dem in Pisa gewählten Papste folgt war, ein früherer Seeräuber, von dem man annahm, daß seinen Vorgänger vergiftet hätte, ritt in Konstanz ein. Er fühlte) als Herr. Indes es kam ganz anders.

Alle drei Päpste wurden für abgesetzt erklärt. ıd scharf entschied das Konzil, es stehe über dem Papste. Es

[1]) Etwa 700 liederliche Frauenzimmer, von denen eins nicht weniger als) Goldgulden verdiente.

wählte einen neuen Papst. Da entfloh Johann gegen seinen Eid und widerrief auch seine Abdankung. Aber das Konzil machte ihm den Prozeß, achtzig grobe Schandtaten rechnete man ihm nach, und wiederum wurde er für abgesetzt erklärt und — verhaftet.

Aber auch den grenzenlos angewachsenen Ketzereien wollte man in Konstanz ein Ende machen. Schon um 1350 hatte in England **John Wiklif** gelebt, Doktor der Theologie in Oxford. Er hatte Papst und Klerus in schärfster Weise angegriffen, a legte den Maßstab der Heiligen Schrift an. Da gehörten ihm die beiden Päpste nicht zur Kirche Christi, ihre Werke waren ihm die des Antichrists. Die Kirche brauche überhaupt kein sichtbares Haupt.

Und dann übersetzte Wiklif die Bibel in die englische Volkssprache, sie sollte in die Hände aller Laien gegeben werden. Priester schickte er aus; arm, unstet wandernd, barfuß, in langem wollenen Mantel, den Stab in der Hand, so predigten sie auf Straßen und Märkten, in Kirchen und Kapellen. (Lollharden.) Ihnen hat Wiklif zahlreiche Predigten geliefert. Mächtig wirkte er von seiner Pfarre in Lutterworth aus, furchtbar Kritik übend. Er ist schließlich unbehelligt gestorben. Seine Anhänger freilich erlitten später zum großen Teile den Feuertod. Jetzt 1415, übte man Rache an dem Erzketzer: Seine Gebeine sollten ausgegraben, verbrannt und in alle Winde zerstreut werden. Seine Anhänger aber müsse man mit Feuer und Schwert ausrotten.

Der schlimmste dieser Anhänger war der Czeche **Johann Hus**, Priester und Professor in Prag, der Beichtvater der Königin. Dieser verteidigte Wiklifs Schriften. Gegen ihn waren die bayrischen, sächsischen und polnischen Studenten, für ihn die böhmischen. Da befahl der König, daß die Böhmen in allen Angelegenheiten der Universität drei Stimmen, die übrigen Nationen aber zusammen nur eine Stimme haben sollten. Diese waren so gut wie rechtlos geworden. In ungeheurer Erregung verließen damals, 1409, etwa 2000 deutsche Studenten und Lehrer Prag und fanden in Leipzig eine neue Heimat.

Der Prager Erzbischof verbot nun die Verbreitung Wiklifscher „Irrlehren". Mehr als 200 Bände wurden verbrannt. Aber alles war vergebens, das Volk verhöhnte den Erzbischof. Darauf wurde Hus nach Rom geladen. Und als er nicht erschien, schleuderte der Papst den Bannfluch gegen den Ketzer. Da mußte Hus fliehen. In Burgen Südböhmens hielt er sich versteckt.

Jetzt als das Konzil tagte, verhieß ihm Kaiser Sigmund Schutz, er sandte den Geleitsbrief; denn seine Sache sollte

ſchlichtet werden. Da kam Hus nach Konſtanz. Er las
: Meſſe und predigte. Aber Johann XXIII., der damals noch nicht
geſetzt war, ließ ihn verhaften. Zornig brauſte der Kaiſer auf.
:rgebens. In der Nacht wurde der Gefangene auf eine feſte
ırg am Rheine geſchleppt. Später wurde mit ihm in Konſtanz
rhandelt. Vergebens berief er ſich auf das freie Geleit.

Hus unterwirft ſich nicht. Da erfolgt das Todes-
:teil. Ein Scheiterhaufen wird errichtet. Man zieht Hus das
ꝛerkleid an, ſetzt ihm eine Mütze auf den Kopf, die mit zwei
:ufeln bemalt iſt, und in einer großen Schar Gewappneter wird er
r Stadt hinausgebracht. Tauſende ſind herzugeſtrömt. Er wird
einen Pfahl gebunden, um den Hals legen ſie ihm eine Kette,
:ter die Füße zwei Bündel Reiſig, rings um den Leib Holz,
:roh, Reiſig, bis an den Hals. Noch einmal fordert man ihn auf,
widerrufen. Es iſt umſonſt. Da zünden die Henker den Stoß
, von allen Seiten ſchlagen die Flammen auf. Hus betet:
:hriſte, du Sohn Gottes, erbarme dich meiner.“ Dann iſt's
:mm. — Seine Aſche ward in den Rhein geſtreut.

Gedanken Goethes über Kunſterziehung.

Von Rektor R. Hecker.

„Nur durch das Morgentor des Schönen
bringſt du in der Erkenntnis Land.“

Wie der univerſale Geiſt des großen Dichterfürſten faſt ſämt-
he Gebiete menſchlichen Wiſſens umfaßte und ſogar manches
oderne antizipierte, ſo hat er auch für die weitere Entwicklung
r Menſchheitserziehung innerhalb der Sphäre von Ethik, Natur
d Kunſt gar mancherlei wertvolle Beiträge geliefert und ſomit
r modernen Erziehung nachhaltige Impulſe gegeben.

Iſt dieſer Einfluß auch nur ein mittelbarer inſofern, als ſich
oethes Reflexionen in erſter Linie auf die Erziehung des
ünſtlers bezogen, ſo darf andererſeits das Bleibende, auch
r die Gegenwart Bedeutungsvolle nicht verkannt werden.

Der weimariſche Olympier hat ſelbſtredend ſeine Sprüche und
aximen nicht etwas ſyſtematiſch zuſammengeſtellt, ſondern ſie
d von dem Herausgeber nach den vom Dichter Eckermann u. a.
genüber gemachten Angaben unter die Hauptrubriken „Ethi-

[1]) Zur Literatur: v. Löper, Goethes Werke. 7. XIX. (G. Hempel). Paul Lorentz, Goethes Gedanken-Lyrik. „Pädag. Blätter“ v. Kehr. VIII. Bd. oethes Pädagogik.“ Düntzer u. a. O.

ſches", „Kunſt", „Natur" gebracht und als „Sprüche in Proſa" [1]) geſammelt worden. So bilden ſie in ihrer aphoriſtiſchen Form eine Sammlung von „Äpfeln in ſilbernen Schalen", eine wertvolle Fundgrube für die Beurteilung der philoſophiſchen, didaktiſchen und künſtleriſchen Grundanſchauungen Goethes.

Dieſer ſtand wie auch Schiller (in ſeinen „Briefen über die äſthetiſche Erziehung des Menſchen" uſw.) und viele führende Geiſter der Zeit vielfach unter dem Einfluß des großen Moralphiloſophen Kant wie des Franzoſen J. J. Rouſſeau, was ſich aus den „Sprüchen" unſchwer nachweiſen läßt.

Das große Problem einer Äſthetiſierung der menſchlichen Erziehung auf naturgemäßer Grundlage, das in der Gegenwartspädagogik eine ſo gewaltige Reformrichtung hervorgerufen, bewegte eben damals vor hundert Jahren ſchon die Denker und Dichter, wenn auch die wiſſenſchaftlichen Unterlagen, die die auf der Höhe ſtehende pſychologiſche Wiſſenſchaft und moderne Kinderforſchung geliefert, größtenteils noch fehlten.

Die Ziele, die Goethe der Ausbildung des wahren Künſtlers gleichſam programmatiſch ſteckte, hat er unter anderem in ſeinem „Künſtlerliede" angedeutet:

„Wie Natur im Vielgebilde
Einen Gott nur offenbart,
So im weiten Kunſtgefilde
Webt ein Sinn der ew'gen Art;
Dieſes iſt der Sinn der Wahrheit,
Der ſich nur mit Schönem ſchmückt
Und getroſt der höchſten Klarheit
Hellſten Tags entgegenblickt."

Die Gebiete des Wahren, Schönen und Guten bildeten nach Goethes Auffaſſung eine einheitliche Sphäre, eine Dreiheit, die in ihrem organiſchen Ineinandergreifen die Vorbedingungen zu einer Veredlung der Menſchenbildung führen ſollte. Dieſer Grundgedanke zieht ſich wie ein roter Faden durch des großen Dichters Werke. „Vom Nützlichen durchs Wahre zum Schönen", heißt beiſpielsweiſe ein Spruch aus „Wilhelm Meiſter".

Das Schöne iſt nach Goethe die ſichtbare Darſtellung der Idee. „Das Schöne iſt eine Manifeſtation geheimer Naturgeſetze, die uns ohne deſſen Erſcheinung ewig verborgen geblieben wären". („Sprüche", Ethiſches III). — „Im Äſthetiſchen tut man nicht wohl, zu ſagen: die Idee des Schönen; dadurch vereinzelt man das Schöne, das doch einzeln nicht gedacht werden kann. Vom Schönen kann man einen Begriff haben, und dieſer Begriff kann überliefert werden." (Spruch 335 ff.).

Danach iſt alſo das Schöne an ſich nicht nur das Bindeglied

[1]) Vergl. v. Löper u. a. O.

wischen den Sphären des Wahren und Guten, sondern auch zugleich ie Manifestation idealer Vollendung des Menschentums.

Wie sich die göttliche Idee in den sichtbaren Werken Gottes offenbart, und wie darin die nie erreichbare Schönheit derselben iegt, so sind die menschlichen Gebiete zur Verwirklichung des Idealen die Kunst und die Religion.

Auf religiösem Gebiete erscheint uns das sittlich Schöne ls das Höchste, was der Mensch erreichen kann. Wollten wir asselbe vom Guten schlechthin unterscheiden, so würden wir unter rsterem die völlig selbstlose Ausübung des Sittlichen verstehen, elche die Idee des Guten in die Erscheinung treten läßt, ie sie in Gott ist und wie wir sie in dem Leben des Gottenschen verwirklicht sehen.

Zum Verständnis der Goetheschen Gedanken bezüglich einer erwirklichung der Ideen des Guten und Schönen bemerken wir och nachstehendes:

Es gibt neben der sinnlichen (artistischen) Schönheit in ünstlerischem Sinne offenbar auch eine Schönheit in eistigem, ethischem Sinne. Nicht alles Schöne wirkt ittlich, und umgekehrt zeigt nicht alles Ethische eine ästhetisch ollendete Form. Es gilt hier der Goethesche Satz: „Des Schönen ind die Menschen selten fähig, öfter des Guten." Sokrates erschien n der heiligen Begeisterung des Lehrgesprächs seinen Schülern rotz körperlicher Mißgestalt schön.

Die Kriterien dieser Schönheit in geistigem Sinne lassen sich n folgendem Satz zusammenfassen:

Schönheit in ethischem Sinne ist jede Erscheinungsform, welche nicht nur das ästhetische, sondern auch das sittliche Wohlgefallen erregt.

Als notwendiges Postulat dieses sittlichen Schönheitsbegriffs rgibt sich demnach das Gute. Ähnliches drückt Goethe in nacholgenden Sätzen aus:

„Ferner bringen die Künste vieles aus sich selbst hervor und ügen andererseits manches hinzu, was der Natur an Vollkommenheit abgeht, indem sie die Schönheit in sich selbst haben.

So konnte Phidias den Gott bilden, ob er gleich nichts innlich Erblickliches nachahmte." (Spr. 686.)

„Die Kunst ist ein ernsthaftes Geschäft, am ernsthaftesten, enn sie sich mit edeln, heiligen Dingen beschäftigt." (Spr. 695.)

„Die Kunst ist eine Vermittlerin des Unaussprechlichen; darum scheint es eine Torheit, sie wieder durch Worte vermitteln zu ssen. Doch indem wir uns darin bemühen, findet sich für den erstand so mancher Gewinn, der dem ausübenden Vermögen auch ieder zugute kommt." (Spr. 695.)

Goethe schwebt also gemäß der zum Hellenismus neigenden Veranlagung seiner geistigen Eigenart als höchstes Ziel der Kunsterziehung die vollendete Harmonie des Sinnlichen, Ästhetischen und Ethischen vor, wie sie etwa in dem antiken Schönheitsideal der Kallokagathie zur Blütezeit des Perikleischen Zeitalters in die Erscheinung trat.

Vom Wahren zum Schönen ist aber ein großer Schritt; letztere Stufe wird nicht leicht erstiegen. Es würde, wie schon vorhin angedeutet, dieses Ziel nach Goethe erreicht sein in der vollendeten Harmonie zwischen Geist und Körper, in der Darstellung des nach griechischer Anschauung vollkommenen Menschen. Überträgt man den Begriff des Schönen auf das sittliche Gebiet, so wird die Verwirklichung desselben nicht weniger schwierig sein.

Die Idee des Guten in freien Handlungen darzustellen, also das sittlich Schöne zu verwirklichen, gelingt dem Menschen gewöhnlich nur sehr unvollkommen. Das meistens von mehr oder weniger egoistischen Motiven gestützte sittliche Handeln des Menschen pflegen wir in der Regel als gut zu bezeichnen. In diesem Guten haben wir den Anfang zum sittlich Schönen zu erblicken. Das Ideal wird gezeigt, die Verwirklichung wird angebahnt, der Anfang zur Vollkommenheit ist gemacht.

In diesem Sinne sagt der Dichter in dem schönen Gedicht „Das Göttliche“:

„Der edle Mensch
Sei hilfreich und gut!
Unermüdet schaff' er
Das Nützliche, Rechte,
Sei uns ein Vorbild jener geahneten Wesen!“

Fassen wir nun die obigen Darlegungen zusammen, so ergibt sich hinsichtlich Goethes Ansichten über die Ästhetisierung der Menschheitserziehung etwa nachstehender allgemeiner Satz:

In der Verwirklichung der Ideen des Guten, Wahren und Schönen erblickte Goethe das höchste Ideal menschlicher Vervollkommnung als Vorbedingung der Gottähnlichkeit.

Aber auf rein formalem Gebiet, auf dem Felde des künstlerischen Unterrichts, bei dem er zunächst junge Künstler im Auge hatte, wie der Kunstbetrachtung hat der große Olympier auch für die Gegenwart Bedeutsames in seinen „Sprüchen“ niedergelegt, indem er immer wieder auf das korrelative Verhältnis zwischen Idee, Kunst und Natur hinwies. Es prägt sich darin die eigenartige, klare Denkweise des Goetheschen Geistes mit ihrer Hinneigung zur Natur recht charakteristisch aus.

Wie eigenartig muten uns nachstehende Zeilen aus dem „Künstlerliede“ an:

„Wie beherzt in Reim und Prosa
Redner, Dichter sich ergehn,
Soll des Lebens heitre Rose
Frisch auf Malertafel stehn ff.“

Welch eine Lebensfreudigkeit und Liebe für die Schönheit der atur! Wird man da nicht unwillkürlich an viele Forderungen r Neuerer (wie Lichtwark u. a.) und an die Reformbestrebungen r neuen Zeichenmethode mit ihrer Anlehnung an das Malerische ıd ihrer starken Betonung der „Lebensformen der Natur“, wie)öner Farbengebung erinnert! Das ist wahrlich Goethescher Geist, r aus dem allen atmet.

Auch sonst finden wir in den „Sprüchen“ unter Kunst so anche treffliche Anweisung über die Bildung des jungen Künstlers. ir geben nachstehend nur einige Proben:

„Natur und Idee läßt sich nicht trennen, ohne ß die Kunst sowie das Leben zerstört werde.“ (Spr. 710.)

„Wenn Künstler von Natur sprechen, subintelligieren sie immer e Idee, ohne sich's deutlich bewußt zu sein.“ (Spr. 711.)

„In allen Künsten gibt es einen gewissen Grad, den man it den natürlichen Anlagen, so zu sagen, allein erreichen kann. ugleich aber ist es unmöglich, denselben zu überschreiten, wenn cht die Kunst zu Hilfe kommt.“ (Spr. 738.)

„Selbst das mäßige Talent hat immer Geist in Gegenwart r Natur; deswegen einigermaßen sorgfältige Zeichnungen derart ımer Freude machen.“ (Spr. 740.)

„In der wahren Kunst gibt es keine Vorschule, wohl aber orbereitungen; die beste jedoch ist die Teilnahme des geringsten chülers am Geschäft des Meisters. Aus Farbenreibern sind treffhe Maler hervorgegangen.“ (Spr. 745.)

Einer jungen Künstlerin gab Goethe in einem Briefe vom). März 1827 den Rat:

„Sehen Sie den Kindern aufmerksam zu, wenn diese im Frühhr ihre Spiele beginnen; es sei nun, daß sie Ball werfen und)lagen, den Kreisel peitschen, den Reif treiben, auf Stelzen gehen, h überschlagen, und wozu sie sonst die Überfülle der unausbildeten Kräfte mutwillig verschwenden. Heften Sie ferner Ihre ugen auf solche Handwerker, welche kräftige, tüchtige Bewegungen chzubilden Anlaß geben: den Schmiedemeister, der mit seinen esellen um den Amboß her wirkend, das Eisen bändigt . . . Sind e zu ruhigeren Betrachtungen geneigt, so sehen Sie auf dem arkt Verkäufern und Käufern zu . . ., wobei ich denn abermals ederhole, daß der bildende Künstler sich zuerst an r kräftigen Wirklichkeit vollkommen durchüben üsse, um das Ideale daraus zu entwickeln, ja zum eligiösen endlich aufzusteigen.“

Wer denkt bei diesen treffenden, von scharfer psychologischer Beobachtung zeugenden Auslassungen Goethes nicht unwillkürlich an die farbenfreudigen Kinderfriese ꝛc. unserer besseren Kunstverlage!

Aber auch auf dem eigentlich schulgemäßen Gebiet der Kunstbetrachtung hat Goethes umfassender Geist so manches Beherzigenswerte niedergelegt, wenn er z. B. sagt: „Echt ästhetisch-didaktisch könnte man sein, wenn man mit seinen Schülern an allem Empfindungswerten vorüberginge oder es ihnen zubrächte im Moment, wo es kulminiert und sie höchst empfänglich sind. Da aber diese Forderung nicht zu erfüllen ist, so müßte der höchste Stolz des Katheberlehrers sein, die Begriffe so vieler Manifestationen in seinen Schülern dergestalt zum Leben zu bringen, daß sie für alles Gute, Schöne, Große, Wahre empfänglich würden, um es mit Freuden aufzufassen, wo es ihnen zur rechten Stunde begegnete. Ohne daß sie es merkten und wüßten, wäre somit die Grundidee, woraus alles hervorgeht, in ihnen lebendig geworden." (Spr. 337.) „Die Frage, ob man bei Betrachtung von Kunstleistungen vergleichen solle oder nicht, möchten wir folgendermaßen beantworten: der ausgebildete Kenner soll vergleichen; denn ihm schwebt die Idee vor, er hat den Begriff gefaßt, was geleistet werden könne und solle; der Liebhaber, auf dem Wege zur Bildung begriffen, fördert sich am besten, wenn er nicht vergleicht; dadurch bildet sich Gefühl und Sinn für das Allgemeinere nach und nach aus ff." (Spr. 663.)

Diese bezeichnenden Sätze bilden gleichsam ein Symbolum der Goetheschen Ansichten über künstlerische Erziehung. Der Dichter ist dabei ein ausgesprochener Gegner jenes häßlichen, breiten Hineindozierens, das den unmittelbaren frischen Eindruck des Kunstwerks verwischt und die Lebendigkeit der Intuition stört. Das ist echt Goethisch! Eine mehr naive, von allem Gesuchten absehende Kunstbetrachtung ist auch jedenfalls für das kindliche Auffassungs- und Anschauungsvermögen besser am Platze.

Wir stehen in der Gegenwart vielfach auf den Schultern dieses Geisteshelos, und viele der Reformbestrebungen auf dem Gebiet der Kunsterziehung wurzeln in seinen Gedanken.

Auf der Trias des Wahren, Guten und Schönen erbaut sich das von ihm für die Menschheitserziehung, wie für die Erziehung des jungen Künstlers zu erstrebende Ideal. —

„Die (wahre) Kunst ruht auf einer Art religiösem Sinn, auf einem tiefen, unerschütterlichen Ernst; deswegen sie sich auch so gern mit der Religion vereinigt."

Türkische Erziehung im Mittelalter.

Von B. Schleiff.

Es war eine böse Zeit für Europa, als die Scharen der Renner und Brenner die Fluren Ungarns verwüsteten, die Sipahi und Akindschi ihre Rosse am Isonzo und Tagliamento tränkten, in Dorf und Stadt Tag für Tag die Türkenglocke läutete und die Mauern Wiens vor dem Schlachtrufe der Janitscharen erzitterten. Der Türke erschien dem christlichen Abendländer als eine Geißel Gottes, ein Schwert des Herrn, und seine Scharen werden von Bußpredigern mit den Scharen Gogs und Magogs der Apokalypse verglichen.

Wodurch gewannen die Osmanly so furchtbare Macht? Was machte ihre Heere denen der Abendländer so überlegen?

War es etwa die brutale Überlegenheit der Zahl? Gewiß nicht! Bei Nikopolis waren die christlichen Ritter so zahlreich, daß sie prahlten: „Und wenn der Himmel einstürzte, wir wollten ihn mit den Schäften unserer Lanzen halten.“ Der türkische Historiker Seadeddin berechnet das Verhältnis der Kämpfer auf 130 000 Christen und 100 000 Türken. Bei Kossowa, wo die Macht des serbischen und bulgarischen Zartums gebrochen ward, waren die Christen den Türken so sehr überlegen, daß Sultan Murad I. noch im letzten Augenblick dem Kampfe ausweichen wollte. Noch zur Zeit der Eroberung Konstantinopels wurde die Macht der Türken so niedrig geschätzt, daß der fanatische Türkenfeind, der gelehrte Venetianer Franzisco Philelphus, dem Dogen Christoforo Moro allen Ernstes zu beweisen suchte, daß man kaum mehr als 20 000 Mann zu Fuß und ebensoviel zu Pferde nötig habe, um die Türken aus Europa zu vertreiben. Das war allerdings eine folgenschwere Unterschätzung türkischer Macht, ein Irrtum, der Europa teuer genug zu stehen gekommen ist, der aber beweist, daß man die numerische Überlegenheit der Türken nicht gar zu hoch veranschlagen darf.

Auch die bessere Bewaffnung darf man bei den Türken nicht suchen. Die Überlegenheit der Türken an Artillerie gab zwar in Kämpfen gegen asiatische und afrikanische Gegner den Ausschlag. Durch sie besiegte Mohammed II. bei Terdschan Usun Hasan, und Selim I. die Mamelukken bei Tschaldiran, auf der Wiese von Dabik und bei Chaukah. Die europäischen Heere jedoch waren in der Bewaffnung den Türken wenigstens ebenbürtig, wenn nicht überlegen. Den Beweis dafür liefert uns wieder der schon erwähnte Philelphus, der da berichtet: „Außer einem schwachen Schilde führen die Türken keine Verteidigungswaffen, und an Angriffswaffen haben außer Bogen und Pfeilen nur noch wenige Lanzen,

die dazu so schwach sind, daß sie damit kaum einen unbewaffneten Mann vom Pferde werfen können, viel weniger einen vollkommen gerüsteten Ritter."

Auch größere körperliche Kraft, bessere Führung, größere persönliche Tapferkeit finden wir nicht gerade auf seiten der Türken.

Wohl war die bessere Organisation auf der Seite der Türken; was aber ihre Heere vor allen Dingen furchtbar machte, das war der bessere Geist, der die Scharen beseelte, war die größere sittliche Energie, die den Einzelnen und das Ganze belebte.

Es erscheint sonderbar von einem besseren sittlichen Geiste dieser „gottlosen und grausamen Scharen", dieser „Kinder Belials", dieser „Scharen Gogs und Magogs" zu sprechen, dieser entmenschten Horden, die selbst das Kind im Mutterleibe nicht verschonten. Gewiß! Engel waren die Osmanen nicht! Ihre Grausamkeiten beschönigen wollen, hieße der Wahrheit ins Gesicht schlagen! Aber Engel waren auch ihre Gegner nicht! Wollte man Greuel gegen Greuel, Wortbruch gegen Wortbruch, Grausamkeit gegen Grausamkeit auf die Wage legen: schwer würde sich entscheiden lassen, welche Schale sänke! Die alten Chroniken wissen gar manches davon zu melden. So ließ z. B. Sultan Bajasid nach der Schlacht bei Nikopolis mehrere tausend Gefangene niedermetzeln; aber vergessen wir nicht, daß am Morgen des Schlachttages die französischen Ritter die türkische Besatzung von Widdin, die sich ihnen ergeben hatte, gleichfalls hingeschlachtet hatten.

Im türkischen Lager herrschte eine weit bessere Zucht als im christlichen. Busbeck, der als Gesandter König Ferdinands viermal in das Hoflager Sulimans des Prächtigen reiste, kann nicht genug die große Ruhe und Reinlichkeit des türkischen Lagers bewundern. „Da gab es nichts, was Ohren und Nase unangenehm gewesen wäre, kein Geschrei, keinen Schmutz, keine Saufgelage, kein Karten- und Würfelspiel, keine Raufereien, kein wüstes Leben mit Dirnen, Gauklern und Possenreißern." Wie ganz anders war es doch meistens bei den christlichen Heeren! Dort lebte man in Saus und Braus; Völlerei und Unzucht waren an der Tagesordnung; liederliche Dirnen, „diese Pest des Lagers", folgten dem Heere. Saufgelage wurden selbst im Angesichte des Feindes abgehalten; noch am Tage vor der Niederlage von Nikopolis veranstalteten die französischen Ritter einen wüsten Karneval, und gar mancher von ihnen wurde aus dem Rausch des Festes erst durch die Keule des Janitscharen geweckt. Auch auf den Schiffen der Türken war es nicht anders als im Heere. Die Venetianer wissen zu rühmen, daß das türkische Schiffsvolk sich mit rohen Zwiebeln und trockenem Brote begnügte und sich willig den schwersten Arbeiten unterzog, während auf der eigenen Flotte oft ein Leben in Saus und Braus an der Tagesordnung war.

)ieſe Überlegenheit der Türken war begründet auf einer beſſeren
ung. Man iſt im allgemeinen gar zu leicht geneigt, dieſe
ung zu niedrig einzuſchätzen, wie man gar zu gern die ganze
je Kultur viel zu gering bewertet und dabei vergißt, daß
ultur, die einer fremden Wurzel entſprang, auch notwendig
Blüten und Früchte zeitigen muß. So wie der ſchlitzäugige
des Himmels uns ſtolze Weißhäute als „weiße Teufel" be-
t und von den Höhen ſeiner ſechstauſendjährigen Kultur
h lächelnd auf uns als auf Barbaren herabblickt, ſo urteilen
ir gar leicht ab über Erſcheinungsformen einer andern Welt,
iſerm Anſchauungskreiſe fremd iſt, beſonders dann, wenn
Welt mit der unſrigen hart und feindlich zuſammenſtößt.
)ie türkiſche, der arabiſchen entwachſene Kultur war aber
eit der türkiſchen Invaſion in Europa der abendländiſchen
eben überlegen. Vor allen Dingen war ſie einheitlich. Ver-
ɜ und Rechtſprechung, Heerweſen und Erziehung hatte eine
iſame Wurzel, den Koran. So tief nun aber auch der Koran
ligiöſe Offenbarung unter dem Evangelium ſteht, ſo gering-
ſein ſittlicher Gehalt, ſo wenig tiefgründig ſeine Weltan-
ng: ſo muß man doch wiederum zugeben, daß er als politiſcher
bedeutender wirkt als das Neue Teſtament, das ja nicht
nſpruch erhebt, uns mit den Dingen dieſer Welt bekannt
hen, ſondern Abkehr von dem, was irdiſch iſt, lehrt. Während
vangelium uns zu ſittlich freien Menſchen erziehen will,
r Koran ſeinen Anhängern Zaum, Trenſe und Kandare an.
ber will ja gerade die große Mehrzahl der Menſchen: Freiheit
: ſie ein leerer Schall, die feſte Regel alles. Beſonders
ilt dies von dem Orientalen.
)ie türkiſche Erziehung verſtand es, eine begeiſternde Idee
en Schülern zu entwickeln, eine Begeiſterung zu erregen,
d und Vernichtung nicht ſcheute. Auch dies wurde ja haupt-
) nur durch Verſprechung eines ſinnlich beſtechenden Jenſeits
t, aber es *wurde* bewirkt, und ſo können wir, wie Engelbert
er ſagt, „die Türken und Yuzbeken mit gutem Recht eine
ung und Trennung vieler Nationen, eine Mutter tapferer
, einen Stammbaum großer Monarchen nennen." Selbſt
nhauer, der an dem Islam kein gutes Haar läßt und ihn
eueſte, aber auch die ſchlechteſte Religion" nennt, muß doch
hen: „Der Koran, dieſes ſchlechte Buch, war hinreichend,
Weltreligion zu begründen, das metaphyſiſche Bedürfnis zahl-
Menſchen ſeit 1200 Jahren zu befriedigen, die Grundlage
Moral und einer bedeutenden Verachtung des Todes zu werden,
ch ſie zu blutigen Kriegen und ausgedehnteſten Eroberungen
eiſtern."
ls wirkſamer äußerer Anſporn für die Erweckung der Fähig-

keiten kam noch die ausgesprochen demokratische Verfassung hinzu. Jedem, er mochte sein, welchen Standes oder welcher Abstammung, war es ermöglicht, durch hervorragende Fähigkeit und Tüchtigkeit die höchsten Stellen im Staate zu erringen, falls er sich nur zum Islam bekannte.

Großes haben die ersten Sultane, von Osman I. bis Suliman I. als Erzieher ihres Volkes geleistet. Alle diese Fürsten, vielleicht nur mit Ausnahme Bajasids I. Jilderim, sind weise, kluge und weitsichtige Regenten, Förderer der Künste und Wissenschaften, Sultan Selim I. sogar selbst ein nicht unbedeutender Dichter. Während, wie ein Humanist sagt, die deutschen Fürsten an ihren Höfen Hunde, Pferde und Narren, aber keine Dichter hielten, fanden am Hofe der Nachkommen Erthogruls Dichter und Geschichtsschreiber Pflege und Aufmunterung. In seinem Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherren aller Stände deutschen Landes sagt Luther: Die Fürsten haben keine Zeit, sich um Schulen zu kümmern, sie müssen spielen, saufen, Narreteidinge treiben und in die Mummerei laufen! Wie ganz anders mutet uns doch das Beispiel der großen türkischen Sultane an! Deren erstes ist es nach erfochtenem Siege, aus der Beute eine Moschee zu bauen, oder eine Medresse zu dotieren. Solange die Sultane sich nicht dem weichen Schlemmerleben innerhalb der Mauern des Serais hingaben, ist es ihnen nicht zu gering, sich selbst um die Erziehung ihres Volkes zu kümmern, wie ja auch der jetzt regierende Sultan dem Beispiel seiner Vorfahren folgt. „Solange der Sultan lebt, solange baut er," sagt ein türkisches Sprichwort. Abdul Hamid II. baut Kasernen und — Schulen.

Vor allem sind es Sultan Urchan I., der Eroberer von Brussa und Isnik, und Mohammed II., der gewaltige Eroberer von Konstantinopel, die als Erzieher ihres Volkes gelten können und die Regeln über die Erziehung in bestimmte Gesetze — Kanun — gebracht haben. Jenem stand sein weiser Bruder Alaeddin, diesem der berühmte Rechtsgelehrte Kara Rustem, ein Koniali, beratend zur Seite.

Beide haben das berühmte System der Itsch Oghlan und der Adschem Oghlan zur Anwendung und Entfaltung gebracht.

In Konstantinopel hat man das Wort geprägt: „Der Türke ist der beste Mensch von der Welt; sobald er aber auch nur Tschausch (etwa Feldwebel) wird, taugt er nichts mehr." Ein türkisches Sprichwort sagt dazu: „Der Fisch fängt beim Kopfe an zu stinken." Vielleicht war es eine ähnliche Erkenntnis, die Alaeddin den Gedanken fassen ließ, aus den unterworfenen Völkern die Kerntruppen des Heeres, sowie die leitenden Beamten für den Staat zu erziehen.

So wurde denn den Christen im osmanischen Reiche der Blutzoll auferlegt. Jede Gemeine mußte eine bestimmte Anzahl Knaben

als Tribut überliefern. In jedem fünften Jahre erschien im Dorfe der Steuererheber. Der Kadi des Dorfes legte ihm die Liste der Knaben vor. Jeder fünfte Knabe ward ausgehoben und nach Stambul gebracht. Später, besonders nach den Perserkriegen Sultan Murads III., ward die Aushebung weit drückender. Befreit vom Blutzoll waren die Christen einer Anzahl Dörfer an den Heerstraßen, die durch die Einquartierung viel zu leiden hatten, sowie einige Völkerschaften, die bei den mit ihnen geschlossenen Kapitulationen davon ausdrücklich befreit worden waren, so die Aromunen oder Kutzo-Walachen am Pindus und Olymp.

Wer wollte bestreiten, daß dies Verfahren etwas Grausames, Unmenschliches in sich barg, um so mehr als die Ausführung oft noch roher als die Vorschrift war? Gar manche Mutter wünschte, daß ihr Kind lieber nicht geboren oder eher gestorben wäre, als es von den Ungläubigen entführt würde. Und Rettung gab es nicht! Wo war eine Grenze so nahe, daß man sich hätte hinüberretten können? Welcher Nachbar auch hätte gewagt, die entlaufenen Sklaven des Sultans aufzunehmen? Selbst der Übertritt zum Islam schützte nicht vor der Entrichtung des Blutzolles, ja, er wurde in späterer Zeit nicht einmal gestattet.

Dennoch aber wurde dieser Druck nur in frühester Zeit hart empfunden; später drängten sich die Eltern sogar teilweise dazu, ihre Kinder dem Sultan zur Erziehung zu übergeben, und auch die Knaben konnten oft die Zeit nicht erwarten, für den türkischen Dienst ausgehoben zu werden. Die Vorteile und Ehren, die diesen aus den Adschem-Oghlan hervorgehenden Männern zuteil wurden, erregten oft den Neid und die Erbitterung der Türken, so daß es verschiedene Male deswegen zu Aufständen kam, auch gaben Türken ihre eigenen Kinder wohl zu Christen, damit jene dieser los in das Korps der Itsch Oghlan aufgenommen werden möchten. So berichtet Gerlach: „Diese Asamoghlanen sind Christenkinder, die man alle drei Jahre von den Pulgaren, Griechen, Chrobaten, und allen Christen, so unter den Türken sind, samblet. Ihre Kinder freuen sich, wann sie sollen deß großmächtigsten Kayfers Sklaven werden und jährlich einen Asper oder etliche zur Besoldung haben. Ein solcher Knab zeigte uns die Kirche und wünschete, daß er nur bald möchte ein Sklav werden!“

Die so ausgehobenen Knaben wurden beschnitten, in grobes Tuch gekleidet und nach Konstantinopel gebracht. Hier wurden sie eingehend untersucht und die Knaben, die sich durch Körperschönheit, geistige Fähigkeiten, Gewandtheit und sonstige Vorzüge auszeichneten, für die Erziehung in den kaiserlichen Pagenkammern ausgesondert.

Die übrigen, die große Masse, bildeten den Stamm der Jeni

tscheri, der Bostandschi und der Sipahi. Man nannte sie Adschem Oghlan, d. h. die unerfahrenen Knaben.

Diese Adschem Oghlan wurden zunächst auf zwei Jahre nach Anatolien gegeben, wo sie bei einem Bauer oder Handwerker die türkische Sprache erlernen, daneben aber tüchtig arbeiten mußten, und an Anstrengungen und Entbehrungen gewöhnt wurden.

In einem besonderen Register wurden Namen, Abstammung, Vaterland, Alter und besondere Abzeichen vermerkt.

Gerne nahmen die türkischen Bauern solche junge Kraft auf und zahlten dafür noch eine Gebühr an den Staat, fehlte es doch wegen der ewigen Kriegszüge nur gar zu häufig an Händen, die den Acker bestellten. Auch war das Los eines solchen Knaben nicht gar zu traurig, dafür bürgte der ruhige und ehrenwerte Charakter des türkischen Bauern, der zu den gutmütigsten Menschen gerechnet werden muß.

Nach etwa zwei Jahren wurden die jungen Burschen wieder eingezogen. Sie kamen jetzt in eine strengere Schule. Es galt, sie allmählich an das rauhe Lagerleben zu gewöhnen und in ihnen das Gefühl für Waffenbrüderschaft zu erwecken.

Sie kamen in besondere Kasernen. Je 25—30 wurden einem besonderen Agha untergeordnet, der auf den Stuben die Aufsicht hatte. Das Lager war hart, die Kost schlecht, die Zucht streng. Die einzelnen Gruppen führten gemeinschaftliche Küche; die Rohstoffe, Fleisch, Mehl, Gemüse wurden ihnen geliefert. Ebenso mußten sie sich selbst ihr Schuhwerk, ihre Kleidung, ihre Wäsche herstellen; gab es unter jeder Gruppe doch immer einige, die die notdürftig bei den Handwerkern, denen sie vorher zugeteilt gewesen waren, gelernt hatten. Sie schliefen in einem gemeinschaftlichen Saal. Kein Lärm, kein lautes Wort durfte die Stille unterbrechen, dafür sorgte der Buluk Baschi, der mit seinem Stocke dem Widerspenstigen derbe Lektionen erteilte.

Junges Blut aber will austoben; und so kam es doch wiederum dazu, daß die jungen Burschen wie eine losgelassene Meute die Straßen der Hauptstadt durchtobten und den schlimmsten Unfug verübten. Besonders am Bairamfeste erreichte die Ausgelassenheit der Adschem Oghlu ihren Höhepunkt, und an diesem Tage drückten die Vorgesetzten nicht bloß ein, sondern beide Augen zu.

Durch schwere Arbeit ward der Körper gestählt. Die jungen Leute wurden bei den kaiserlichen Bauten beschäftigt, sie mußten am bythinischen Olymp den Schnee zusammenschaufeln, durch den die kaiserlichen Eisgruben versehen wurden, und in Kallipolis in den Werften und als Ruderknechte arbeiten.

Daneben liefen Übungen in den Waffen, und man verfuhr dabei nach dem pädagogischen Grundsatze: Vom Leichten zum Schweren. Zuerst wurden Übungen im Bogenschießen veranstaltet, erst später,

wenn der Körper ausgereift war, erhielten die Oghlanen die schwere Hakenbüchse.

Bei der Aufnahme in das Janitscharenkorps verfuhr man nun noch außerordentlich peinlich. Der geringste körperliche Mangel verhinderte die Aufnahme. Die Leute durften weder zu groß noch zu klein sein. Oft war ein allzu dünner Bart schuld daran, daß man die Aufnahme verweigerte. Man fürchtete, daß dieser Mangel, der bei den Türken ein Gegenstand des Spottes bildete, das ganze Korps lächerlich machen könnte. Die meisten übrigen der Adschem Oghlan wurden in das Korps der Bostandschi aufgenommen.

Das Wort Bostan bedeutet im Persischen einen Obstgarten, ein Bostandschi ist demnach, wörtlich übersetzt, ein Gärtner. Das Korps der Bostandschi wurde vom Sultan Suleiman gegründet und zählte ungefähr 5000 Mann. Ihnen war die Bewachung das Serail und die Arbeit in den kaiserlichen Gärten anvertraut. Die ausgewähltesten unter ihnen wurden zu Kaikdschis befördert, d. h. zu Ruderern für die kaiserlichen Boote oder Kaiks.

Der gleiche Geist, der bei der Erziehung der Adschem Oghlan geherrscht hatte, waltete auch in dem Korps, in das sie eintraten. Es war eine eigentümliche Kaste, diese Janitscharen, deren Korps sich in 196 Orta oder Oda teilte. Jede Oda war eine in sich geschlossene Gemeinschaft, wie durch das Ganze der Zug ausgesprochener Brüderlichkeit ging. „Sie nennen sich alle Brüder," sagt von ihnen der Venetianer Navagero, „und halten sich alle für beleidigt, wenn einer von ihnen gekränkt wurde, und stehen ihm bei. Der Padischah heißt ihr Vater, und er nennt sie alle seine Söhne."

Wie die ganze Erziehung der Adschem Oghlan an die spartanische erinnert, so hat auch das Leben der Janitscharen manche Ähnlichkeit mit dem der Lakedamänier. Auch sie führten gemeinschaftliche Tafel. Jeder Orta wurden bestimmte Mengen Lebensmittel zugeteilt, die an gemeinsamem Tische verzehrt wurden. Dabei hatten die Neueingetretenen die Älteren zu bedienen. Kriegerisch war der ganze Charakter des Korps, in Waffenübungen ging der Tag dahin, und um diesen Geist zu erhalten, war es dem Janitscharen verboten zu heiraten.

Es war eine Erziehung und ein Leben, das wir der Humanität nur finden, eine Erziehung, die künstlich und gewaltsam erscheint, und gewaltsam ist, eine Erziehung, die nicht von dem Gegebenen ausgeht und dieses aus sich heraus entwickelt, sondern die gewaltsam nach einem bestimmten, weit von der Natur abgelegenen Ziele den Menschen leitet und biegt.

„Man riß die jungen Pflanzen mit Gewalt aus dem Boden und ersetzte sie in ein fremdes Land," sagt Zinkeisen. Man nahm ihnen hier ihre Religion und Sprache, jedes Gefühl für väterliche

Sitte, jede Erinnerung an alles das, was dem Menschen die Jahre der Kindheit heilig macht; man vernichtete mit einem Worte erst alle angeborenen moralischen Elemente, um ihn in einer neuen Sphäre für einen neuen Beruf zu erziehen. Und was gab man ihm dafür? — Jenen Gemeingeist, der alle umschlang, die unbedingte Anhänglichkeit an ihren Gebieter, von dem sie alles erwarteten, den lebendigen Sinn für den ihren Vorgesetzten schuldigen Gehorsam und daneben auch wieder die Unbändigkeit und den wilden Trotz, der nicht nur ihre Feinde, sondern am Ende auch ihre Herren erzittern machte."

Nicht zu leugnen ist das Gewaltsame und Unnatürliche dieses Systems. Es war ein solches, das man wohl kaum Erziehung, sondern eher Dressur nennen möchte. Wohl aber muß man anerkennen, daß wenigstens ein bestimmtes, fest umgrenztes Ziel vorhanden war, daß diesem Ziele mit Eifer und Sorgfalt nachgestrebt wurde und daß mit eiserner Konsequenz darauf gesehen wurde, daß dieses Ziel erreicht wurde. Und wie im Kriege es weniger darauf ankommt, daß der unter allen Umständen beste Plan gefaßt werde, sondern daß der einmal gefaßte Plan auch unter allen Umständen durchgeführt wird, so ist auch bei der Erziehung Schwanken und Unsicherheit schädlicher als selbst ein falsches Erziehungsziel.

So zeitigte die eiserne Folgerichtigkeit in den ersten Jahrhunderten durchgängig gute Erfolge. Junge Burschen, die ihre Jugend in der Weinschenke verbracht oder die in der Mönchskutte gesteckt hatten und so körperlich und geistig verkamen, wurden in kurzer Zeit zu tüchtigen Soldaten und zu Lehrmeistern im Waffenhandwerk ausgebildet.

Es gehörte natürlich bei so unnatürlichen Grundlagen ein unerbittlicher Druck dazu, den einmal eingeschlagenen Weg fortzusetzen; sowie dieser Druck nur im geringsten nachließ, sowie die geringste Schwäche, Nachgiebigkeit und Milde eintrat, mußte das ganze System zusammenbrechen; jeder kleine Fehler mußte unberechenbare Folgen nach sich ziehen und die Quelle der Kraft zu einer Quelle des Verfalls werden.

Die ersten Spuren dieser Nachgiebigkeit sehen wir bereits unter Sultan Suleimann dem Prächtigen, und unter dessen schwachen, im üppigen Serailleben verweichlichten Nachfolgern geht der Verfall des Janitscharenkorps mit unheimlicher Schnelligkeit vor sich, bis endlich die Metzelei auf dem At Meidau in Stambul unter Sultan Machmud II. dem Korps ein gewaltsames Ende bereitet.

Die Sorgfalt und Energie, die schon bei der Erziehung der Adschem Oghlanen waltete, tritt noch mehr zutage bei der Ausbildung jenes ausgewählten Teiles des Blutzolles, der sich durch körperliche Schönheit und geistige Begabung auszeichnete.

Diese Knaben kamen in die Pagenkammern, deren es vier gab,

e eine in Adrianopel, in Bey Oghlu (Pera), dem alten und dem euen Serail in Stambul. Die zuletzt genannte Anstalt galt als ie vornehmste, sie enthielt die ausgezeichnetsten und auserlesensten ünglinge und bestand aus fünf aufsteigenden Kammern oder Odas.

Nach ihrem Eintritt in die Pagenkammern erhielten die Knaben eichte und zweckentsprechende Kleidung und wurden dem Kapu lghassi zur Erziehung übergeben.

Lesen und Schreiben des Türkischen, Arabischen und Persischen waren die Hauptunterrichtsgegenstände. Letztgenannte beide prachen waren notwendig, da die türkische Schriftsprache nur zu inem Drittel Türkisch, zu einem zweiten Arabisch, zu einem dritn Drittel Persisch ist. Vor allem hieß es, den Koran lesen lernen. Ber es darin weit gebracht hatte, stand in besonderem Ansehen und ührte den Namen Thalebi-ilm, d. i. Wissenschaftsbegieriger. Bedert wurde der Lerntrieb durch Geschenke an besonders eifrige chüler. Dafür gab es eigene Stiftungen.

Die Lehrer waren junge Türken aus Anatolien, die für den eringen Sold von acht Aspern täglich den Unterricht erteilten, adurch aber Anwartschaft auf die Stelle eines Richters oder Imams n einer kaiserlichen Moschee erlangten.

Neben der geistigen wurde auf die körperliche Ausbildung esehen. Das Schießen mit dem Bogen war die wichtigste Übung, nd man verfuhr dabei nach dem Gesetze des stufenweisen Fortschritts.

Die Itsch Oghlans waren in mehrere Ordnungen geteilt, von enen jede einige schmale Gemächer bewohnte, die sich nach einem größeren Saale hin öffneten. Hier befand sich ein erhöhter Sitz, von wo aus der Aufseher die Zimmer überblicken konnte.

Betrachten wir das Tagewerk eines solchen Pagen!

Eine Stunde vor Sonnenaufgang erschallt der Ruf des Wächters: „Steht auf und verrichtet euer Gebet! Das Gebet ist besser als Schlaf!“ Schnell erheben sich die am Boden liegenden Gestalten, kleiden sich schnell an und wickeln die Schlafdecken zusammen, die sie auf einem Geländer an der Wand anbringen. Darunter stellen sie das Kissen, auf das ihr müdes Haupt zur Nachtruhe sich hingelegt hatte. Mit einem leichten Handbesen aus Palmblättern reinigt jeder einen bestimmten Teil des Perserteppichs, der den Boden bedeckt. Darauf geht er zum marmornen Wasserbecken im Waschraume und reinigt an fließendem Wasser Gesicht, Kopf und Hände.

Bis zur Stunde des Gebetes üben sie sich im Lesen, indem sie mit dem eintönig näselnden Sington Verse des heiligen Buches hermurmeln, oder sie schreiben, indem sie das Papier in er Linken halten und mit dem Kalem von rechts nach links die chriftzeichen malen.

Der Wächter ruft zum Gebete. In langem Zuge, je zwei

und zwei ziehen die Oghlanen zur Dschami, die Hände über der Brust gekreuzt, die Augen niedergeschlagen.

Nach dem Gebete wird Kaffee getrunken, ein Bissen Brot gegessen, und darauf werden die Übungen im Lesen, Schreiben und Koranlesen fortgesetzt, oder es wird mit dem Bogen nach der Scheibe die auf steinerner Säule errichtet ist, geschossen, ein Pferd geritten oder ein Dscheridrennen (eine Art Turnier) veranstaltet.

Zweimal am Tage wird das Essen verabfolgt, des Morgens um 9 und des Nachmittags um 3 Uhr.

Auf einen niederen Schemel wird dabei eine verzinnte Kupferplatte gestellt und darauf die Speisen, die in zwei großen Becken aufgetragen wurden. Das erste Becken enthält Hammelfleisch, gebraten oder gedünstet, das andere Suppe aus Reis, Linsen oder Erbsen. Die Speisen sind weder ausreichend noch besonders schmackhaft gekocht; und Schmalhans ist bei dem Pagen stets Küchenmeister. Das Brot, das zum Essen gereicht wird, ist grob, schwarz und nur halb gar gebacken. Die Pagen eines Zimmers bilden auch eine Tischgesellschaft. Der Älteste spricht ein Bismillah, ein kurzes Gebet: „Im Namen Allahs, des Gerechten und Barmherzigen!" und kostet die Speise; darauf fallen auch die andern mit ihren Kaschik (hölzerne Löffel) über das Essen her, das in einem Augenblick verschwindet, obwohl der Älteste den allzu Gierigen mit dem Löffel auf die Finger klopft. Als Getränk dient Wasser, in das man im Sommer kleine Eisstücke wirft. Ein oder der andere, der wegen seiner Kenntnis des Koran aus einer Stiftung eine Art Prämie erhalten hat, kauft sich auch wohl Honig oder Weinbeermus und bereitet sich daraus ein erfrischendes Getränk.

Zwischen den Mahlzeiten und nach dem zweiten Mahle wird die Zeit hauptsächlich körperlichen Übungen gewidmet.

Wenn sich aber der Achscham, der Sonnenuntergang, nähert, versammelt der Defterschi, der das Namensverzeichnis führt, die Pagen und stellt durch Namensaufruf fest, ob auch niemand fehlt. Darauf schlägt der Oda Baschi mit der Spitze seines Stockes auf den Boden, zum Zeichen, daß jetzt Ruhe eintreten solle. Die Pagen breiten ihre Betten auf den Fußboden aus, und jetzt darf die Stille durch kein Wort gestört werden.

Der Oda Baschi ist überhaupt die Schreckensperson der Knaben. Dreimal am Tage macht er die Runde. Wer nun irgend etwas verbrochen hat, sei es, daß er auch nur auf den Fußboden spuckte, daß er hustete, ohne das Schnupftuch vor den Mund zu halten, sei es auch, daß er Wein oder berauschende Getränke genoß — ein stummer Wink des Oda Baschi! Der Übeltäter nähert sich schweigend dem Gestrengen und erhält je nach der Schwere des Vergehens Rutenstreiche auf die bloßen Fußsohlen oder auf die Sandalen. Die Zucht ist strenge; aber nicht unmenschlich. „Man

ll die Knaben nicht zu Krüppeln, sondern zu Menschen erziehen.“
hn Stockschläge ist die schlimmste Strafe, die ausgeteilt werden
rf. Wer seine Schüler mißhandelt, büßt es mit dem Verluste
ner Hand. Hört der Sultan das Geschrei der Gezüchtigten,
schickt er einen seiner Begleiter, und der Gestrafte, sowie alle,
: noch ihre Strafe empfangen sollten, erhalten Gnade.

Läßt sich nicht feststellen, wer gefehlt hat, so erhält die Gesamt-
it die Strafe, oft geschieht das auch, wenn der Übeltäter entdeckt
. Dieser wird nur härter gezüchtigt. Man nennt dies Verfahren
:rah Dökmek, „das Strafen nach der Reihe“.

Unreinlichkeit wird aufs strengste gestraft, auch Unhöflichkeit
:d Unfreundlichkeit gegeneinander.

Du sollst die Hand küssen, die dich schlägt, hieß es für die
aben, und diese mußten aus ihrem geringen Einkommen das
:halt für die Diener des Oda Baschi aufbringen.

Schweigen, Reinlichkeit und Ruhe waren die Hauptforderungen,
: man an den Pagen stellte. Kein lautes Wort durfte in den
ıllen des Serail gesprochen werden. Unfreundliche Worte wurden
f das strengste geahndet. Sie nannten einander nur „Qardaschim“
ein Kamerad), „Biraderim“ (Mein Bruder), „Dschamum“ (Mein
:eund).

Der strengen Schule der ersten Kammer waren die Pagen
–6 Jahre unterworfen. Nach eingehender Prüfung und unter Be-
ksichtigung der Fortschritte und der gesamten geistigen und körper-
hen Fähigkeiten wurde dann entschieden, ob sich der Knabe für
n Hofdienst, für die Staatsverwaltung oder für den Kriegsdienst
ınete, oder ob er nur als gemeiner Krieger in die Schar der
pahi oder Reisigen gesteckt werden sollte.

Er trat dann in die zweite und dritte Oda, die Kiler Oda, und
: Seferli Oda ein.

Die Pagen der Kiler Oda setzten die Übungen aus der ersten
ımmer fort. Sie übten den Körper durch Laufen, Ringen, Tan-
ı und Bogenschießen, wurden aber auch abgerichtet, Zuckerwerk,
ınfekt, Scherbet und Wohlgerüche für den Sultan und den Harem
:zustellen. Das Oberhaupt dieser Kammer war der Kilerdschi
ıschi, während der Kiler-Kiaja, sein Stellvertreter, für das Rech-
ngswesen dieser Oda Sorge zu tragen hatte. Die Pagen der
eiten Kammer trugen bei feierlichen Gelegenheiten einen Mantel
n feuerfarbiger Seide und erhielten je 10 Aspern täglich.

Bei den Übungen wurde ganz methodisch gearbeitet. So fanden
: das Bogenschießen zunächst eine Anzahl Vorübungen statt; dann
:rden zunächst schwächere, später stärkere Bogen angewandt; zu-
t aus Büffelhorn hergestellte Bogen, die so stark waren, daß
wenig Geübter den Bogen nicht so weit spannen konnte, daß
ischen Horn und Saite ein Geldstück zur Erde fallen konnte.

hielten. Dazu kam dann die Führung des Säbels. als Vorübungen hölzerne Säbel verwandt, gegen durch ein am linken Arm getragenes Kissen schützte Hiebe so schnell aufeinander folgten, daß man sie kaum verfolgen konnte. Bei der Übung mit den Damaszenerklingen galt es z. B. ein Talglicht in zwei zu schlagen, ohne das Licht zu zerbrechen, od eine in die Luft geschleuderte Filzmütze zu zerhauen. Spiele mit dem Dscherid, die oft blutigen Ausgang na Turnieren wohnten gar häufig die Sultane selbst bei sein stachelte die Pagen zum größten Eifer an!

Daneben und neben den fortgesetzten geistigen Ü Beschäftigungen mehr mechanischer Art, Beschäftigu für das Leben im Felde wichtig waren, teilweise Ziele ganz fern liegend erscheinen: Pfeile schnitzen, auf Leder und Seide. Die Pagen lernten mit So bieren, die Nägel zu schneiden, den Turban zu lege Falken abzurichten, das Leinenzeug zu waschen. Vo ter Tätigkeit führte sogar der Vorsteher dieser Kla maschir Baschi, d. i. das Oberhaupt der Wäscher,

Vierzehn bis fünfzehn Jahre dauerte die Erzie drei Kammern. Es war eine Zeit ernstester und streng Alle zwei Jahre wurden die Pagen einer Musteru und die gereiftesten und fortgeschrittensten traten dan Oda ein. Dies geschah unter großen Feierlichkeiten u des Padischah.

Der Kapu Agha teilte dann dem Sultan mit, da kommen sei, „wo seine Sklaven, die für ihn ihre Gebet richteten," aus dem Serail oder aus ihrer Oda en könnten. Der Sultan erschien sodann mit großem

henke: ein goldgesticktes Gewand, einen Reiherbusch mit edelgeschmückter Agraffe, oft 300 Zechinen wert, einen Beutel 1000 Aspern, ein edles Rennpferd u. dergl.

Die Pagen der beiden oberen Kammern, der Chasna Oda Schatzkammer und der Chas Oda oder innersten Kammer en schon mehr die Stellung und Aufgabe von Beamten. Von Mitgliedern der drei unteren Kammern gelangten nur wenige ie oberen, während die große Mehrzahl in die Elitetruppen Sipahi und Silihdare übertraten und auch als solche einen n Sold bezogen. Die Pagen der Chas Oda hatten am meisten sicht, zu den höchsten Staatsämtern zu gelangen, da sie immer die Person des Sultans waren. Die drei ersten dieser Pagen en der Silihdar Agha oder der Schwertträger, der Tschukadar a oder erster Kammerdiener und der Dülbenddar Agha, der Kaiser den Turban legte. Andere hatten das Linnenzeug aufwahren (Kemißlar Agha), dem Sultan das Wasser zu bringen ikdar Agha), die Tafel zu decken, (Sofradschi), die Jagdhunde eaufsichtigen (Sajardschi Baschi), dem Kaiser die Schriftstücke llnterzeichnung vorzulegen (Teskeredschi Baschi), ihm die Nägel chneiden (Tirnakdschi Baschi) u. dergl.

Gewiß zeigte die ganze Erziehung der Itsch Oglan viele Mängel. gleicht man sie aber mit der Erziehung, die zu gleicher Zeit en Kloster- und Stadtschulen des Abendlandes üblich war, ird man nicht umhin können, ihre Überlegenheit jenen gegen- anzuerkennen. Vor allen Dingen muß die Berücksichtigung Individualität des Schülers auffallen und die Sorgsamkeit, der auf allen Stufen die natürliche Begabung und die körper- n und geistigen Anlagen in Betracht gezogen wurden. Der n mehrmals erwähnte Busbek, ein genauer Kenner türkischen ens, ein scharfer, genauer Beobachter und vorurteilsloser und chter Beurteiler türkischen Wesens urteilt über die türkische Erung: „Ich habe es oft beklagt, daß in dieser Beziehung unsere en von denen der Türken so verschieden sind. Denn den Türken eigentümlich, daß, wenn sie im Besitz eines ausgezeichneten nschen sind, sie sich darüber wie über eine kostbare Sache ganz nders freuen und bei seiner Ausbildung weder Fleiß noch Mühe en. Bei uns steht es damit ganz anders. Wir freuen uns, n schönen Hund, ein ausgezeichnetes Roß, einen prächtigen ken zu erlangen, und lassen nichts unversucht, sie in ihrer Art höchsten Vollkommenheit auszubilden. Mit einem Menschen ausgezeichnetem Talente geben wir uns nicht so viel Mühe; e Erziehung kümmert uns wenig. Ein gut dressiertes Pferd, wohlerzogener Hund, ein gut abgerichteter Falke macht uns lich viel Vergnügen und kann uns manchen Nutzen schaffen; höher aber der Mensch über den übrigen lebenden Wesen steht,

deſto mehr freuen ſich auch die Türken über einen wohlgebildeten und wohlerzogenen Menſchen.“

Tatſächlich gingen aus der Schule des Serail faſt alle hervorragenden türkiſchen Feldherren und Staatsmänner hervor, während es umgekehrt wieder Regel war, die Söhne der hohen Beamten nicht mehr als höchſtens Schiffskapitän werden zu laſſen. Ibrahim und Ruſtem Paſcha, die berühmten Weſire Sulimans Mehemed Sokolli, Sinan und Lutfi Paſcha, Mehemed Köprüli, faſt alle großen Weſire, deren Name untrennbar mit der Geſchichte des aufblühenden Reiches verbunden ſind, waren im Serail erzogene Chriſtenſklaven.

Während es nun türkiſche Politik war, für die Leitung der Staatsgeſchäfte ſich Männer aus den unterworfenen Stämmen zu erziehen, waren die Berufe des Richters, Lehrers, Geiſtlichen nur Türken geöffnet.

Die Feſtſtellung der Regel, des Kanuns, nach der dieſe Berufe ſich gliederten und nach der die Ausbildung erfolgte, geht wieder auf Mohammed II. zurück; doch hatten ſchon Urchan mit ſeinem Bruder Alaeddin und Murad I. ſich große Verdienſte um das Schulweſen und um die Ausbildung des Richter- und Prieſterſtandes erworben.

Die ehrwürdige Körperſchaft der Geſetzesgelehrten war im Prinzip als Einheit gedacht, zerfiel aber in Wirklichkeit in drei Klaſſen, 1. die Diener der Lehre und des Kultus, 2. die Lehrer des Geſetzes und 3. die Diener der Gerechtigkeit oder Kadis.

Die Ausbildung aller drei Gruppen erfolgte auf den Medreſſen. Dieſe Schulen zerfielen in drei Rangklaſſen, zur erſten gehörten die Medreſſen bei den kaiſerlichen Moſcheen in Konſtantinopel, zur zweiten die Medreſſen in Adrianopel und Bruſſa, zur dritten die in den kleineren Städten des Reiches. Die Lehrübungen waren in zehn Klaſſen geteilt, und der Unterricht ging ſtreng nach dem durch heiligen Gebrauch (Adet) vorgeſchriebenen Gange. Jurisprudenz und Theologie, Ilmi fikh und Ilmi teſſawwur, waren die Hauptgegenſtände.

Die Schüler zerfielen in drei Stufen. Zur unterſten gehörten die Suchta, gewöhnlich Softa genannt, die verbrannten Seelen, d. h. Schüler, deren Seele von dem brennenden Durſte nach Erkenntnis beherrſcht wird, die zweite bildeten die Muids, oder Zurückkehrenden, die dritte die Daniſchmend oder Wiſſenden.

Wer der Medreſſe entwachſen war, wurde Geiſtlicher oder Richter in einer kleinen Stadt, je nach ſeiner Wahl. Die Geiſtlichen in den größeren Moſcheen zerfielen wieder in fünf Klaſſen:

den Scheich oder Prediger,

den Chatibe oder Khoutbe, d. h. den Verrichter des Freitagsgebets,

den Imam, der das tägliche Gebet sprach,
den Muessin oder Gebetsausrufer
und den Kaime oder Küster.

Wer nun eine höhere Würde erlangen wollte, mußte noch e längere Vorbereitungszeit durchmachen und seine Studien an : Universität fortsetzen, die mit der Dschami Sultan Bajasids II. bunden war.

Die in dieses Kollegium eintretenden Männer hießen Mulasemet ıghady, kurzweg Mulassim, d. h. Diener des Papiers (der gerten Arbeit). Das Studium dauerte längere Zeit, meistens ben Jahre, und die Mitglieder des Kollegiums hatten eine Reihe enger Prüfungen abzulegen, bis sie zur Würde der drei oberen ufen der Mollah kamen. Dies waren die Naibs, die Kadis ichter in kleineren und größeren Städten) und die Muderris er Vorsteher der Medressen, Doktoren der Rechte und Professoren c Kollegien.

Eine Reihe hervorragender Gelehrter und Schriftsteller gingen s diesen Schulen und Kollegien hervor. Wir erwähnen nur adeddin, den Erzieher Sultan Murads III., den Verfasser der ıdsch ut Tewarik (Krone der Geschichte), Kjatib Tschelebi, Verfser des Takwisu (Chronologie), und den Rechtsgelehrten Ibrahim ılebi, dessen Multeka aus 27 000 Fragen und Antworten behend, noch heute die Grundlage der türkischen Jurisprudenz det.

Für das eigentliche Volksschulwesen geschah in der Türkei nig, wenigstens fehlen uns Überlieferungen darüber. Daß aber ser Zweig doch nicht ganz vernachlässigt wurde, geht daraus tvor, daß bei der Stiftung von Imarets, d. i. mit Moscheen vernbener Armenküchen, gar oft bestimmt wurde, daß eine gewisse ızahl armer Moscheenschüler — oft bis 700 — täglich aus diesen ichen ihr Mittagsmahl empfangen sollten. Auch ist der türkische ılenspiegel, Nasr-ed-din seines Standes ein Schullehrer, Hodscha, d sein Leben setzt man wohl in die Zeit, da die Scharen des mur den Türken bei Angora eine vernichtende Niederlage beichten, also ums Jahr 1400.

Neues über Johann Friedrich Flattich (1713—1797).

Von **Dr. Kahl**, Stadtschulrat in Köln a. Rh.

Zu den interessantesten Erscheinungen in der Geschichte der dagogik gehört zweifellos der württembergische Pfarrer Johann edrich Flattich (1713—1797). Ziegler sagt zwar in seiner

„Geschichte der Pädagogik“,[1]) daß „ein Original wie Flattich in einer allgemeinen Geschichte der Pädagogik nicht mehr als eben nur genannt werden dürfe“. Das ist insofern richtig, als Flattich einerseits nicht zu den großen bahnbrechenden Reformern und Systematikern auf dem Gebiete der Pädagogik gehört und anderseits auch kaum eine nennenswerte Wirkung auf seine Zeit ausgeübt hat; ist er doch überhaupt erst lange nach seinem Tode weiteren pädagogischen Kreisen bekannt geworden. Eine großzügige Darstellung der Geschichte der Pädagogik also wie die Zieglers wird an Flattich vorübergehen können; aber er darf da nicht fehlen, wo man sich bemüht, auch in die Einzelheiten hinabzusteigen und den reichen Stoff, den die Geschichte der Pädagogik uns bietet, möglichst vollständig auszuschöpfen. Schon deshalb aber wird der, der sich nicht damit begnügt, nur den führenden Geistern auf dem Gebiete des Erziehungswesens seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, immer wieder gern zu Flattich zurückkehren, weil er eine Menge von Gedanken und Anschauungen, die uns heutzutage ganz geläufig sind und die uns sozusagen längst in Fleisch und Blut übergegangen sind, zuerst ausgesprochen und in Wirklichkeit umgesetzt hat. Ich erinnere hier nur an sein Bestreben, der Pädagogik eine feste Grundlage durch die Seelenlehre zu geben.

So erklärt es sich denn, daß seit den grundlegenden Veröffentlichungen von Völter, Vayhinger und Ledderhose[2]) die pädagogische Forschung sich wiederholt mit Flattich beschäftigt und sich bemüht hat, ihn dem Interesse und dem Verständnisse unserer Zeit nahe zu bringen. Ganz besondere Verdienste haben sich in dieser Richtung Weitbrecht[3]) und Heine[4]) erworben.

Eine wertvolle Ergänzung erfahren nun diese Arbeiten über Flattich durch die jüngst erfolgte Veröffentlichung des Tagebuches eines jungen Straßburger Theologen, M. Philipp Heinrich Patrick, der am 6. Juli 1775 Flattich in seinem Pfarrorte Münchingen besuchte. Patrick[5]) hatte nach Beendigung seiner theologischen Studien Ostern

[1]) 2. Aufl. 1904, S. 194.

[2]) Die Literatur über Flattich ist jetzt am besten verzeichnet in Heines tüchtigem, sachkundig geschriebenem Aufsatze über Fl. in Reins Encykl. Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl. II 1904, S. 859. Das Sammelwerk von Ledderhose, Leben und Schriften des M. Johann Friedrich Flattich erschien, was Heine nicht erwähnt, 1873 in fünfter Auflage. Einen ausführlichen Auszug aus den „Unterschiedlichen Anmerkungen über das Informationswerk“ bringt Sperber in seinen „Pädagogischen Lesestücken aus den wichtigsten Schriften der pädagogischen Klassiker“, II. 2. Aufl. 1899, S. 68 fg.

[3]) Vgl. besonders seinen Aufsatz über Flattich in Schmidts Encyklopädie, 2. Aufl. und seine Programmabhandlung: „Flattichs psychologische Beiträge zur Gymnasialpädagogik“ 1873.

[4]) Heine verzeichnet seine Arbeiten über Flattich a. a. O. S. 859. Von ihm dürfen wir wohl auch eine vollständige Veröffentlichung des literarischen Nachlasses Flattichs erwarten. — In Karl Schmidts Geschichte der Pädagogik III 3. Aufl. 1875, S. 493 fg. ist Flattich eingehend behandelt.

[5]) Er wurde am 1. April 1780 Pfarrer zu Romansweiler im Unter-Elsaß.

774 Straßburg verlassen und begab sich zunächst nach Halle, dann it Beginn des Wintersemesters nach Leipzig und Ostern 1775 über rlangen, Nürnberg, Altdorf, Tübingen und Stuttgart in seine Heimat ırück. Während dieser Studienreise hat Patrick ein genaues Tage- ıch geführt, dessen größere Hälfte unter den handschriftlichen Schätzen r Straßburger Universitäts- und Landesbibliothek aufbewahrt wird. ach dieser Handschrift hat Th. Renaud, der das „otium cum gnitate", das ihm nach seiner langjährigen, segensreichen Tätigkeit s Regierungs- und Schulrat in Colmar im Elsaß gegönnt ist, mit rdienstvollen literarischen Arbeiten ausfüllt, das Wichtigste aus dem agebuche veröffentlicht, und zwar in dem „Jahrbuch für Geschichte, prache und Literatur Elsaß-Lothringens", herausgegeben von dem st.-lit. Zweigverein des Vogesen-Clubs. XXII. Jhrgg. Straßburg 906 S. 107—203. Man darf wohl annehmen, daß den wenigsten ıter denen, die an Flattich ein Interesse haben, der Abdruck des agebuches von Patrick und damit auch das, was er über seinen ıesuch in Münchingen erzählt, zugänglich sein wird. Da es zudem, esonders seit dem Eingehen der Bibliographie Kehrbachs: „Das gesamte rziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge" nur ı leicht geschieht, daß „Paedagogica", wenn sie nicht gerade an leicht uffindbarer Stelle in pädagogischen Büchern oder Zeitschriften veröffent- icht sind, ganz unbekannt bleiben, so möchte ich hier mitteilen, was Patrick ıber Flattich berichtet. Zuvor will ich aber, um auf die Bedeutung ıer Arbeit Renauds hinzuweisen, Patrick seinen Besuch in der Soli- ude am 16. Juni 1775 erzählen lassen, schon um dessentwillen, weil ıuch der berühmteste der Karlsschüler, Friedrich von Schiller, sich ınter den 300 „Akademisten" befand, die Patrick speisen sehen konnte, ınd weil alles das, was wir über die Karlsschule erfahren können, von vornherein freundlicher Aufnahme gewiß sein darf. Prof. Boeck, einer der Lehrer Schillers, führte Patrick an eine Stelle, wo er den Speisesaal überschauen konnte: „Es war ein langer Saal, darinnen „zwei lange Tische stunden und noch ein ganz kleiner Tisch für 5 „oder 6 Personhnen. Die Akademisten haben blaue Kleider mit „schwarzen Aufschlägen an und weiße Strümpfe, die Schuhschnallen sind „auch überall gleich. Die Köpfe waren gepoudert und doch hatten sie „noch ihre Papillotes. Etwa um $^1/_2$ 1 Uhr kam der Herzog mit seiner „Gräfin von Hohenheim, welche eben nicht schön, wohl aber verbuhlt „aussieht und sehr leichtsinnig. Der Herzog selbst ist ein ansehnlich „starker und schöner Herr und sieht sehr hitzig aus, ist aber dabei sehr „freundlich. Hinter dem Herzog und der Gräfin zogen die Akademisten[1]) „auf immer zween und zween, und mußten sich bewegen und drehen

[1]) Renaud bemerkt hierzu S. 185: „Darunter Schiller. Seit 1778 war die Pflanzschule auf der Solitude „Militär- und Ritterakademie". Im Nov. 1775 siedelte die Anstalt nach Stuttgart über und erhielt eine medizinische Abteilung."

„wie Soldaten. Der Herzog und die Gräfin stellten sich oben an.
„Wie nun alle an ihren hölzernen Stühlen stunden, so kommandierte Einer,
„nicht weit vom Herzog zum Gebet. Es betete ein ziemlich kleiner
„und junger: Im Namen des V. und des S. und des hl. G., darauf
„das Gebet des Herrn. Das Niedersitzen ging auch Tempoweise.
„Eine kleine Weile saßen sie, als der Herzog sagte: Mangez la soupe.
„Es bückten sich alle sehr tief und fiengen an zu essen. Der Herzog
„und die Gräfin giengen im Saal herum und redeten bisweilen mit
„den Akademisten, bisweilen mit den Aufsehern, bisweilen mit den
„Professoribus, welche nemlich ordre hatten, so lang da zu sein, als
„der Herzog bleiben würde. Das Essen war: 1. Reiss oder so was.
„2. Rindfleisch. 3. Leber etc. in einer braunen Brühe. Wie sie ab-
„gespeisset hatten, wurde wieder zum Gebet kommandiert und eben das
„gebetet was Anfangs geschah, wobei sie jedesmal die flachen Hände
„zusammengeschlagen hatten, und an den Mund hielten. Darauf
„giengen sie, immer zween und zween heraus, und alle vor mir vorbei
„und endlich auch der Herzog und die Gräfin.“ Am 26. Juni 1775
traf Patrick auf der Solitude, die er von Stuttgart aus besuchte, mit
Schillers Religionslehrer Hartmann zusammen; er erzählt hierüber
und über die Zucht in der Karlsschule S. 192: „Hartmann ist Pro-
„fessor der Religion und hat die Woche 11 Stunden zu geben, dabei
„sind auch zwo am Sonntag, einen ganzen Tag hat er frei und an
„einem Tag nur eine Stunde. Die übrigen Professores haben mehr
„Stunden zu geben. Im Anfang mußte einer über 30 geben, welches
„gewiß zu viel war. Die Akademici haben den ganzen Tag zu thun
„bis auf die Nacht von 7 Uhr an, so daß sie immer unter der Auf-
„sicht der Professoren sind und keiner einen Privat Fleiß zeigen kann.
„Über Tisch haben alle nur Wasser. Die kleinen werden mit der Ruthe
„gezüchtiget, die größeren mit sonst was. Doch das erstemal müssen
„sie nur carieren, welches aber mit großem Schimpf begleitet ist; denn
„ein solcher muß an dem Tisch an seinem Platz stehen, hat sein
„Couvert vor sich, seinen Stuhl hinter sich, und einen Zettel zwischen
„dem Camisol stecken, welches hervorguckt, so daß jedermann lesen kann,
„was er angestellt.“

Patrick kam nun über Leonberg, Ludwigsburg usw. nach Münchingen, wo er — Donnerstag den 6. Juli 1775 — Pfarrer Flattich aufsuchte: „Es saßen etwa 6 Knaben, jüngere und ältere am Tisch und
„die vier Töchter des Hr. Pfarrers waren bei ihnen und unterrichte-
„ten sie, wenn sie nicht fort konnten, sowie es bei ihnen die Zeit er-
„laubte, denn sie hatten dabei die Haushaltung zu besorgen. Die
„ältere kann lateinisch, die zweite fertig ebräisch und lateinisch, dabei
„auch griechisch, die dritte lernt das ebräische noch und kann schon
„ziemlich übersetzen, übt viel dabei im lateinischen, wie auch die jüngste.
„Der Hr. Pfarrer saß in einem schmutzigen kurzen cassaquin (kurzer
„Überrock) und schmutzigen Kappe und schnupfte immer Tabak, welchen

er selbst rabbiert (von franz. râper, raspeln, reiben), so wie er ihn braucht. Wie einmal das Gespräch angegangen war, fand ich bei dem Manne viele Übung im Denken, vielen Verstand und Witz. Er erzählte, wie er zum informieren[1]) gekommen. Nemlich: es wäre eine Rede an den Herzog Carl Alexander so beschlossen worden: Es lebe Carl Alexander fort an, so lang er noch was verbessern kann! Er regierte nicht lange und dem jungen Flattich lagen diese Worte immer in den Ohren, wobei es ihm auf einmal einkam: „Siehe, wenn Carl Alexander etwas verbessert hätte, so hätte er nicht dürfen sterben; du mußt also etwas verbessern helfen, sonst mußt du auch sterben." Wie er also aus Liebe zu seinem Leben anfieng nachzudenken, so fiel er auf informationen[2]) um sich zugleich als einen armen Waisenknaben durchzubringen, und dieses that er nicht auf dem alten Fuß. Sondern er dachte selbst und zog nach und nach alles aus der Bibel heraus.[3]) Item: Man muß nicht streng sein gegen junge Leute, denn sie bringen ohne dieses die Furcht schon mit[4]) item: Eine Hauptsache bei der Erziehung sei, daß man merke auf den Unterschied des Gehorsams,[5]) da von den Eltern gefordert wird in der Bibel, sie sollen ihre Kinder gehorsam machen, und doch auch den Kindern befohlen wird, sie sollen gehorsam sein. Nemlich, im 12ten etc. Jahre, da die Kinder anfangen, ihren Willen zu brauchen, da muß das Kind gehorsam sein wollen, vor dieser Zeit müssen es die Eltern gehorsam machen.

[1]) Wenn ich hier und im folgenden zu einzelnen Stellen des Tagebuchs on Patrick erklärende Anmerkungen hinzufüge, die in der Hauptsache aus eine in Reins Encykl. Hdb. d. Päd. II² S. 848 fg., Schmidt, Gesch. d. äd. III³ S. 493 fg. und Sperber, Pädag. Lesestücke II² S. 67 fg. geschöpft nd, so tue ich das, ohne auf erschöpfende Vollständigkeit irgendwelchen Anpruch zu erheben, nur, um zu zeigen, daß das, was wir sonst über Flattich issen, durch Renaubs dankenswerte Veröffentlichung eine willkommene Erinzung erfährt. — Das „Informieren" betrachtet Fl. als die Hauptaufgabe eines Lebens; seine pädagogische Hauptschrift sind die „Unterschiedlichen Anmerkungen über das Informationswerk".

[2]) Vgl. Heine a. a. O. S. 849: „Flattichs Neigung zu pädagogischer Tätigkeit bekundete sich frühe, schon während seiner Studienzeit informierte er".

[3]) Für Flattich hatte die hl. Schrift normative Bedeutung für alle Erkenntnis; zudem war sie ihm das oberste, das königliche Gesetz, welches für lle anderen den absoluten Maßstab abgibt. Heine a. a. O. S. 850: Bibelverständnis und Menschenkenntnis sind die beiden Grundpfeiler seiner ädagogik. Die erstere lieferte ihm nach der ethischen Seite hin das Prinzip ür den obersten Zweck aller Erziehung und zugleich den Regulator der anthroologischen und methodischen Prinzipien, für welche die Menschenkenntnis des eelsorgers den fruchtbarsten Nährboden bot"; über sein Verhältnis zur Bibel, der alle Hauptwahrheiten für die Erziehung niedergelegt seien, vgl. auch chmidt a. a. O. S. 502 und die „Anmerkungen über die Information, elche vermittelst gewisser Stellen der Heiligen Schrift gemacht und aufgesetzt rden" bei Sperber S. 81.

[4]) Vgl. Heine S. 850 und 854, und Schmidt S. 495: „Nichts erzwingen llen, aber desto mehr Liebe beweisen." „Man muß gegen junge Leute nicht scharf sein."

[5]) Schmidt S. 494.

„Eine Haupturſache des Ungehorſams ſeien die Lüſten; ja, wenn ich „einen jungen Menſchen im 15ten Jahre caſtrieren könnte und im „25ten wiedergeben, da ſolte es nicht die halbe Mühe koſten bei der „Erziehung. Dabei aber müſſe man nicht immer denken, der Herr „zu bleiben im Haus, ſondern Diener werden, ja Narr werden lernen: „das letztere ſei das ſchwerſte. Er erzählte ein Exempel aus ſeiner „Erfahrung, da er 8 große Leute gegen 20 Jahre gehabt habe, „welche auf einmal widerſpenſtig wurden und ſich über ein Vierteljahr „nicht in die Ordnung geben wollten, ſo daß Er's ganz gehen laſſen „und nur zuſehen mußte. Endlich kamen 5 davon in Zeit von 2 „Stunden, ohne es miteinander abgeredet zu haben und bezeugten „ihre Reue und baten um Verzeihung. Nun aber, wie Er ſahe, daß „er wieder etwas gelte in ſeinem Hauss, ſo gieng er auf die noch „übrigen 3 loß, welche fortmachten, und drohte ihnen, ſie fortzujagen, „wenn ſie nicht ruhig ſein würden. Auf einmal war ſein Hauss „ganz umgegoſſen. Item: Bei dem Unterricht müſſe man auf eine „Leiter bedacht ſein,[1]) welche man den Schülern hinſtellen und ſie „ſelbſt ließ hinaufſteigen: i. e. man muß ganz leichte Exempel „geben und dieſe oft und lang fortführen und verändern, bis es die „Schüler können. Dieſes gehe aber in öffentlichen Schulen nicht ſo „an, wo ordentlich vorgeſchrieben iſt, was man lehren muß. Item: „Die Hauptſache bei dem Unterricht ſei überdies, daß man die Kinder „denken lerne (lehre)[2]) ... Item: Man muß die Kinder *nicht zu „viel auf einmal* lernen laſſen[3]) und beim Lernenlaſſen Ordnung

[1]) Faſt ebenſo heißt es in den „Anmerkungen über das Informationswerk" Sperber S. 79 und Schmidt S. 503: „Ich betrachtete auch eine Leiter und machte dabei die Überlegung, wie beſchwerlich es wäre, wenn man zehn und mehrere junge Leute einen Baum hinaufſchalten müßte, welches auch ihnen ſelbſt ſauer geſchehen würde, und wie leicht es gehe, wenn man ihnen eine Leiter an den Baum ſtelle, das ſie ſelbſt hinaufſteigen könnten. Dabei fiel mir ein, ob man nicht auch eine Leiter in dem Informieren machen könnte." Schmidt S. 497: „Man muß bei leichten Dingen anfangen und ſo lange anhalten, bis die Seelenkräfte daran geſtärkt ſind. Alsdann kann man ſie erſt nach und nach in etwas Schwereres hineinführen."

[2]) Es war einer der Hauptgrundſätze Flattichs, daß der Unterricht vor allem den Verſtand bilden müſſe; Sperber S. 74: „Es iſt viel daran gelegen, daß man junge Leute auf das Judizium führt, denn wenn man ſie immer mechaniſch auswendig lernen läßt, ſo werden ſie deſſen ſo gewohnt, daß ſie alles, was ihnen vorkommt, nur gleich auswendig lernen wollen, in der Meinung, daß auf ſolches alles ankomme ... Das vornehmſte bei einem jungen Menſchen iſt, daß er überlegen lernt." Weitere Stellen bei Schmidt S. 499 und Heine S. 855; doch warnt Flattich vor übertriebener Verſtandesbildung: Schmidt, S. 499.

[3]) Heine, S. 854: „Die hohe Bedeutung des Gedächtniſſes für das Geiſtesleben weiß Flattich voll und ganz zu würdigen. Er behandelt die Art und Weiſe der Aſſimilationsprozeſſe und die verſchiedene Faſſungskraft der Gedächtniſſe ... Das Einprägen kann auf verſchiedene Weiſe erfolgen. Man darf der Faſſungskraft des Gedächtniſſes nicht zu große Stoffmaſſen auf einmal zumuten: 1 Maß Waſſer iſt leicht, 1 Maß Bier iſt leicht und 1 Maß Wein iſt leicht; wenn man aber dieſe 3 Maß auf einmal tragen ſoll, ſo iſt es ſchon ſchwerer."

ınd Zeit halten;) ein Exempel dazu ist das Viehmästen. Item: Man nuß die Buben Buben, die Mädgen Mädgen sein lassen, und nicht ordern, daß sie gesetzt seien, wie wir. Ein anderes sind Bosheiten.[1]) Item: er corrigiere nicht alles, was die jungen Leute fehlen im Schreiben, es sei Vorschrift oder Nachschrift oder auswendig, sondern ıur hie und da etwas. Man mache die jungen Leute verdrießlich nit Anzeigung aller Fehler[2]). Item: Man muß machen, daß die ungen Leute wachsen.[3]) Dadurch bekommen sie immer mehr Lust ıu lernen; das morose komme allemal vom Stillestehen. Das Wachs=ıum mache Freude; daher seien auch die jungen Leute so munter, o lange sie wachsen physice, welches sich ziemlich verliert, wenn sie ıufhören zu wachsen. Item: Bei der Erziehung muß man in Acht ıehmen, daß man die Kinder lieber an den öffentlichen Schulen und ılso im Umgang, als zu Haus auch durch den geschicktesten Lehr=neister unterrichten lasse ohne Umgang; dann den letzteren fehlt es ei mehreren Jahren an Erfahrung, daher sie so gerne von jedem Verführer und (jeder) Gelegenheit verführt würden. — Und andere dergleichen Reden, welches dauerte von Morgens an bis Abends um 10 Uhr; dann ich mußte bei ihm essen und schlafen ... Wie nach dem Tisch gebetet war und derselbe eine Zeitlang abgedeckt war, so wurde sitzend der Abendsegen gelesen von einer Tochter, die übrigen (Töchter) nebst den beiden Kostgängern saßen am nemlichen Tisch. Darauf wurde wechselweise ein Kapitel aus der Bibel gelesen."

Am folgenden Tage, Freitag den 7. Juli, wurde die Unterhaltung ortgesetzt: ... „redete weiter mit dem Hr. Pfarrer von der Erziehung und Unterricht. Er verwirft das Schlagen nicht ganz; nur nicht ofte müsse es geschehen.[4]) Die Herrnhuter wären gut zum Anfang der Bekehrung, weil sie so gleich und gerade und immer zum Heiland

[1]) Heine, S. 850: „Bei jungen Leuten muß man die Unarten nicht leicht er Bosheit, sondern vielmehr dem Unverstande zuschreiben. Das war bei meinen ielen jungen Leuten ein großer Vorteil für mich, daß ich mich immer darauf legt, alle ihre Unarten dem Unverstande zuzuschreiben, denn sobald man twas der Bosheit zuschreibt, so hält es schwer, Einen zu lieben, und wenn man von der Liebe abkommt, so kommt man in Verlegenheit."

[2]) Heine, S. 854: „Man muß (junge Leute) nicht zuviel einschließen und einsperren, damit sie nicht furchtsam, verdrießlich und träg werden."

[3]) Flattich stellte die Erhaltung der Gesundheit der Zöglinge als einen Hauptzweck aller Erziehung hin: Heine, S. 850; Sperber S. 80 („daß er ihre Gesundheit erhalte und stärke"). Wo die Gesundheit fehlt, da wird man bei weiterem Fortgang im Lernen gehindert"). Mit dem Zusammenhange zwischen physischem und psychischem Wachsen hat Flattich sich viel beschäftigt: Schmidt, S. 501; Heine, S. 851; Sperber, S. 80.

[4]) Über das Maß der körperlichen Züchtigung hatte Flattich sehr verständige Ansichten; Heine führt S. 850 aus einer seiner Schriften an: „Es ist bei manchen Menschen nötig, Ruten und Stecken oder auch andere Strafen zu gebrauchen. Es ist aber eine Kunst, solche Mittel bei den rechten Subjekten zu jeder Zeit auf gehörige Art mit der dazu erforderlichen Gemütsverfassung anzuwenden. Darum ich mich aber auf diese Kunst nicht legte, geschah deswegen, weil ich

„führen. Wann wir über Anderer Irrtümer oder von uns abweichende „Gesinnungen so eifrig und böse sind, so liege die Lüge sive der „Schalck im Herzen, daß wir meinen, wir können nicht fehlen, und „daß wir daher fordern, andere Menschen sollen denken wie wir. Um „10 Uhr war eine Predigt. Ich wunderte mich, daß so viele „Bauern in der Kirche waren. Es hat mir aber der Hr. Pfarrer ge„sagt, daß hier mehr Christen seien, als in Kornwestheim und daß am „Bußtage i. e. am Freitage alle Monate noch mehr sich zu versammeln „pflegen . . . Ich hätte noch vieles zu schreiben, wenn ich alles „wichtige, und dies war fast alles, aufschreiben wollte, besonders was „Er noch auf dem Wege mit mir geredet, da er mich im Dreck eine „kleine halbe Stunde weit begleitete in seiner schmutzigen Kleidung, „welche mir aber nicht so anstößig war, als seine zerrissenen Kleider, „zerrissener und kothigter Kirchenrock und wollene Perruque, mit „welcher Rüstung Er in die Kirche gieng. Nach dem Mittagessen „besahe ich das Schloß des Hr. General von Harling[1]), dessen Frau „eine Christin ist . . . Gegen 3 Uhr ging ich fort, und der Hr. Pfarrer „begleitete mich und sagte beim Abschiede: ich möchte die 3 christlichen „Gönner, Weber in Straßburg aus dem Würtembergischen, grüßen, „weil er mit ihrem Vater bekannt seie; und auch den Hr. Cand. „Schweighäuser und Hr. Hebeisen."

Damit endet das, was Patrick über seinen Besuch beim Pfarrer von Münchingen erzählt. Wir bedauern es fast, daß er aus seinen Unterredungen mit Flattich nicht alles aufgezeichnet hat, namentlich vermissen wir einige Mitteilungen über das, was wir als einen der wichtigsten Punkte in der Pädagogik Flattichs bezeichnen müssen und womit er seiner Zeit weit vorausgeeilt ist: ich meine seine Ansichten über die grundlegende Bedeutung der empirischen Psychologie für die

---

lauter solche Kostgänger bekam, an welchen solche Mittel vorher probiert worden und nicht angeschlagen haben, weswegen ich es auf eine andere Art zu versuchen mir vorgenommen hatte. Ich halte aber dafür, daß viele hierinnen zu viel und ich hingegen zu wenig thue. Weil ich ein hitziges Temperament habe, war ich schüchtern, mich auf diese Kunst zu legen, als wozu ein gesetztes Gemüt erfordert wird." — Einem Bekannten machte er den Sinn der Worte: „ein Kind unter die Rute halten", an einem Bauernknecht klar, „der nicht immer auf seine Pferde hinein haue, sondern über den Pferden herum haue und ihnen zuweilen nur einen Pfitzer gebe. Das heiße unter die Rute halten"; vgl. auch die folgende Anmerkung.

[1]) Heine, S. 850: „Einstmals ging Fl. mit dem ihm befreundeten General von Harling spazieren. Dieser ließ einen gut dressierten Hund seine Künste zeigen und fragte dann: „Sind Ihre Zöglinge auch so gelehrig und folgsam? Gehen sie Ihnen auch so auf den Wink, wie mir dieser Hund? Soweit sollten Sie's auch bringen; das wäre erst die rechte Erziehungskunst." Ganz gelassen fragte Flattich: „Womit haben Sie Ihren Hund so weit gebracht, Herr General?" „Mit Schlägen," erwiderte dieser, „und die Schläge werden Sie bei Ihren Zöglingen auch nicht ganz entbehren können!" Flattich: „Gnädiger Herr, wenn ich's so machen wollte, so hätte ich eine Hundezucht, aber keine Kinderzucht."

ge erziehende und unterrichtende Tätigkeit. Flattich sagt einmal über:[1]) „Zu dem Informieren dientviel, wenn man die Psychologian pirican gelernt hat, damit man nicht nur die unterschiedlichen Seelen- te verstehen lernt, sondern auch dadurch findet, wie man solche jungen Leuten excolieren müsse, und durch was für eine Seelen- t diese oder jene Materie gefaßt werden soll. Es dient aber auch Informieren dazu, daß man in der Psychologie nicht nur gewisser ken, sondern auch weiter kommen kann. Wenn man bei vielerlei nschen von unterschiedlichem Alter aufmerksam wäre, was für Ver- erungen in ihrer Seele vorgehen, was sie dazu veranlaßt, was aus entsteht, warum der eine leicht faul, der andere aber schwer, rum der eine etwas leicht und lang behält, der andere nicht, warum dem einen dieses, bei dem anderen etwas anderes anschlägt, auf s für Art die Seelenkräfte zunehmen, wie sie gehindert werden r gar verschlimmert werden, wie eine Seelenkraft der andern derlich, aber auch förderlich werden könne; wenn ein Lehrmeister dem Informieren auf dergleichen Sachen merkt, so kann er mit- nen und eine gute Erkenntnis der Seele bekommen. Der Lehrer ß aber auch die verschiedenen methodos informandi kennen und s für ein methodus für bestimmte Subjekte dienlich sei, denn es bt unterschiedliche methodos, wie man den Boden ummachen kann, weder durch Hacken oder durch Scharren und Pflügen. Eine Uni- rsalmethode giebt es nicht. Wenn die Menschen Maschinen wären, würde manches leichter ausführbar; aber gleichwie Gott die Men- en nicht als Maschinen ansieht, sondern als Geschöpfe, die einen erstand und Willen haben, so sollen auch die Lehrer mit jungen uten nicht als Maschinen, sondern als mit Menschen umgehen“[2])

Angesichts dieser trefflichen Ausführungen, die uns bis in gewisse nzelheiten hinein ganz modern anmuten und fast im Geiste Her- rts geschrieben sind, bedauern wir es, daß Patrick uns gar nichts er Flattichs Bestrebungen, die Pädagogik auf die Psychologie gründen, mitgeteilt hat. Es mag sein, daß die Unterredung sich sen Fragen nicht zugewandt hat. Denn im allgemeinen werden beigebrachten Belegstellen gezeigt haben, daß Patrick die pädago- chen Anschauungen Flattichs richtig wiedergegeben hat und daß ser Abschnitt seines Tagebuches als eine wertvolle Quelle für sere Kenntnis der Pädagogik Flattichs angesehen werden darf, s man bekanntlich nicht von jedem „Interview“ behaupten kann.

[1]) Heine, S. 851; Schmidt, S. 499.

[2]) Besonders Weitbrecht hat sich in der oben erwähnten Programmab- dlung eingehend mit Flattichs Ansichten über die Beziehungen zwischen dagogik, besonders auch Didaktik, und Psychologie beschäftigt; vgl. ferner ine, S. 853 und Heine, Die Unterrichtsgrundsätze des Pädagogen Flattich. tbus 1889.

Plattdeutsche Wörter.

Von Th. Siſum, Hauptlehrer der 1. Mädchen-Mittelſchule in Altona.

(Schluß.)

Padd, Pedd, Paddik, ndl. pit, angelſ. pitha, engl. pith bezeichnet das lockere Mark des Holunders, auch ein herausziehbares Eitergeſchwür. Eine Deutung des Wortes vermag ich nicht zu geben.

Padde, Pote = hd. Pfote ſind aus franz. patte = Tatze entlehnt (Heyne). Vielleicht bezeichnen dieſe Wörter eigentlich nur die breite Fläche oder Sohle des Fußes, wie denn auch die Klappe der Rocktaſche Patte heißt. Auch Froſch und Kröte heißen Padde, engl. paddock, vielleicht wegen ihrer breiten, geſpreizten Füße (D.-K.). Schildpatt, ndl. schildpad, iſt der ndd. Name der Schildkröte und der hd. der Schildkrötenſchale.

Pagelûn = Pfau, auch lächerlich aufgeputzter Menſch ſoll aus pawe (mhd. pfâwe) = Pfau mit Anlehnung an franz. papillon = Schmetterling oder vielmehr an das daraus entſtandene pavillon = Zeltdach gebildet ſein. Das Grundwort iſt lat. pavo = Pfau.

päppeln heißt füttern, pflegen und kommt von pappen = eſſen, das aus dem gleichbedeutenden lat. pappare entlehnt iſt. Das dazu gehörige Pappe, mhd. pap und peppe, bedeutet Speiſebrei, auch Papierbrei und das hieraus gefertigte Buchbindermaterial.

paten = pflanzen, in die Erde zum Wachſen ausſetzen heißt ndl. poten, weſtfrieſ. poattjen. Junge Weiden zum Auspflanzen heißen Patweiden; Pflanzlinge werden überhaupt Paten genannt. Sprichwort: Wenn de Pate is grot, is de Planter dod. — Kluge (Altgerman. Dialekte S. 343) hält paten für eine Entlehnung aus lat. putare = Bäume beſchneiden.

patzig will Fr. Söhns zu Batz, Petz = Bär ſtellen, D.-K. zu altſächſ. bat, hd. baß und Kluge zu batzig = klumpig. (ſ. backen.)

pauen = klagend ſchreien kommt nach D.-K. zweifellos von Pfau.

pedden, perren (Fr. R.) gehört zu mhd. pfaden, ahd. phadôn, ndd. Pad, engl. path, ahd. pad u. phad, nhd. Pfad. Letzteres kann mittelbar aus dem gleichbedeutenden griech. pátos entlehnt ſein (Kluge).

Pelle (in Pellkartoffel), ndl. pel, engl. peel iſt mit altfranz. pel, ital. pelle aus lat. pellis = Haut entlehnt. Hierzu gehören pellen, engl. to peel und vielleicht auch das hd. palen, auspalen.

Perſenning bezeichnet ein geteertes Segeltuch, das zum Schutze gegen Regen dient. Das Wort iſt auch im Schwediſchen und Däniſchen und ſoll das gleichbedeutende engl. preserving ſein, dem lat. praeservare = bewahren zugrunde liegt.

Peſel heißt in Dithmarſchen die Putzſtube. Es iſt das mhd. pfiesel (Gudrun, Zeile 996), das ein heizbares Frauengemach bezeichnet. Das Wort ſtammt aus lat. pensilis = hangend, bezw. auf Säulen

Pensilis balnea hieß bei den Römern die Badestube. Ein
Pesel, das Ziemer eines Stieres, Ochsen, Schweines bedeutet,
aus lat. penicillum (dem Diminutiv von penis = Schwanz,
hes Glied) entstanden sein. Bullenpesel oder Bullenkül
uch der Rohrkolben genannt, den Kl. Gr. Kattkül nennt.
î = wollenes Unterkleid für Kinder ist das got. páida, altsächs.
ahd. pheit = Hemd, hembartiges Unterkleid. Unsere Schiffer
eine wollene Pijacke, Pijecke (J. Br.). Zu pheit gehört das
chische Pfeidler = Kleiderhändler.
ingelmütz bezeichnet eine spitze Mütze mit einer schaukelnden
. Pingeln oder bingeln, engl. to bang, bedeutet schwingen,
n und ist mit Bengel = Prügel, Knüttel verwandt.
inkeln = pissen kommt von Pink, wie das männliche Glied
Im Schwedischen bedeutet pink Urin und pinka urinieren.
pink = Spitze und to pink stechen sind damit verwandt. —
vort: Von Hören is quad Pinken kriegen.
sacken für plagen, quälen kommt nach Kleinpaul (Das Fremd-
m Deutschen) von hebräisch peies = Haarlocken und heißt
ch: an den Haarlocken ziehen. In Frommanns Zeitschrift für
: Mundarten wird es von piesek = Ziemer (ossenpiesek),
lebenform von Pesel (s. das), abgeleitet. Da der Ochsenziemer
chtigungsmittel diente, so ist ein von piesek abgeleitetes Zeit-
nit der Bedeutung „schlagen" wohl denkbar. (s. Zeitschr. des
. deutsch. Sprachvereins vom Jan. 1906.). Wem keine dieser
gen gefällt, möge, von altsächs. sacan = streiten, kämpfen
end, eine bessere suchen.
ssen will Diez (Etymolog. Wb. der romanisch. Sprachen) zu
us lat. pipa = Röhre hervorgegangenen romanischen pi-pissare
woraus auch franz. pisser und engl. to piss stamme. Heyne
meint, daß das französische Wort aus dem Deutschen stammt.
lämpe = Degen, Säbel hängt mit dem landschaftlichen
ern = herumfahren, schwed. plampen = hin und her schwanken
en, bedeutet also eigentlich Fuchtel. Verplämpern heißt
en, vergeuden, sich verplämpern aber: sich durch Unvorsich-
(z. B. in Worten) benachteiligen.
laten ist gleich Platte. Ein Platenkuchen (Gust. Falke)
auf der Platte gebackener Kuchen. Verwandt sind ndl. plat =
franz. plat und engl. plate = Teller. Der Ursprung dieser
wird in griech. platys = flach gesucht.
licht bezeichnet das Vorderdeck auf Schiffen und könnte mit
light = Mantel, Decke verwandt sein, falls letzteres nicht aus
plier (von lat. plicare) = falten stammt.
lünn = Lumpen kommt aus dem mittelndd. plunde = Klei-
woraus mhd. plunder = Kleider, Wäsche, Hausgerät geworden
lündern heißt also eigentlich: das Haus ausrauben.

Pöke ist die Verkleinerung von Po, vollständig Popo, das wohl auf lat. podex zurückgeht.

Pöks = kleiner gedrungener Mensch könnte mit engl. puck, altnordisch pokr = Kobold zusammenhängen.

Poll ist das ahd. polla = kugelförmiger Körper, Kopf. Man versteht darunter einen erhabenen Kopfputz bei Tieren, aufrechtstehendes Haupthaar beim Menschen und den Wipfel der Bäume. — J. Br.: Min Mudde kreg mi in den Poll.

Pölken oder Bölken, mit Buhle verwandt, ist die Verkleinerung von mittelndd. bôle, das einen nahen Verwandten, besonders den leiblichen Bruder bezeichnet. Nach Kluge ist dieses bôle vielleicht die Koseform zu altsächs. brôthar im Kindermunde. In Pommern und Mecklenburg sind Pölken oder Bölken Geschwister, Bölkenkinner: Geschwisterkinder und Annerbölkenkinner (Fr. R. — J. Br.): Geschwisterkindskinder. Doch versteht man unter Pölken auch Patenkinder.

Pose ist das ahd. phoso = Beutel, ursprünglich wohl: hohler Gegenstand. Kl. Gr. braucht Weitenpos' für Weizensack. Federpose ist von J. H. Voß in die Schriftsprache eingeführt worden.

prahlen bedeutet: in Worten großtun, im Mhd. und Plattd. aber zugleich: schreien. Eine Nebenform ist brallen, das sich auch im Niederländischen findet und mit engl. brawl = lärmen, zanken, vielleicht auch mit franz. brailler = schreien verwandt ist.

Prick bedeutet Punkt, Stich und gehört zu pricken, prickeln, ndl. prikkelen, engl. to prick = stechen. Im Spätmhd. ist einmal die strenghochdeutsche Nebenform pfrecken bezeugt.

Prîm, Prîmke, Prîmtje, Prümke, Prüntje = Stückchen Kautabak gehen alle auf ndl. priumje zurück, das aus lat. prunum = Pflaume (ndl. pruim) entstanden ist.

prötteln = anhaltend schelten, schwatzen ist das Wiederholungswort zu proten = schwatzen, das im Englischen to prate, im Schwedischen und Norwegischen prata, im Dänischen prate heißt.

prünen für nachlässig nähen, stopfen kommt von Prêm (Prêm), ndl. priem = hd. Pfriem.

puken = stechend pflücken ist wohl mit engl. to poke = stoßen, stechen verwandt und ebenso mit Pok = Messer und Poker = Stocher. D.-K. möchte jedoch Pok und Poker zu lat. pugio = Dolch stellen. — Kl. Gr.: De Höhner puken mit den Snawel.

purren = mit einem spitzen Gegenstand graben, stochern möchte wie pieren = reizen, ärgern, mit bohren zusammenhängen.

Püsch, Püske (Brem. Wb.) ist eigentlich wohl dasselbe wie Pose (s. das) = Beutel. Wahrscheinlich ist das engl. pouch verwandt, womit der Beutel des Känguruhs bezeichnet wird. Annandale hält das englische Wort für eine Nebenform von poke = Tasche.

pusseln heißt geringe Arbeiten verrichten. — Kl. Gr.: De Ol leep lewer na sin Land un püssel. — Jer. Gotthelf sagt dafür pfoseln.

Wahrſcheinlich iſt pöſeln = ſchmutzige Arbeiten verrichten dasſelbe der doch damit verwandt. Sicheres iſt über beide Wörter nicht zu agen.

Qualm bedeutet im Pd. außer Dunſt auch Betäubung, Lärm. – Kl. Gr.: Nu hör, wat makt de Minſch ein Qualm; dat's Seweingſch ehrn Morgenpſalm. — Wahrſcheinlich, ſagt Kluge, iſt mhd. walm = Betäubung, Ohnmacht davon nicht verſchieden.

quantswîs heißt: zum Schein, ſcheinbar zufällig und kommt ach D-K. von Quant = liſtiger, ſcherzhafter Menſch, das wieder us gewandt gebildet ſein ſoll.

Queſe nennt man den Drehwurm im Gehirn der Schafe und Queſenkopp einen übellaunigen, nörgelnden Menſchen, der immer queſt".

Quî heißt in Schleswig-Holſtein eine Färſe, d. i. eine junge uh, die noch nicht gekalbt hat. Dieſelbe Bedeutung hat ſchwed. vîga. Dagegen bezeichnet altnord. kvîgr ein junges männliches ind. Nach Gr. Wb. iſt das Wort mit got. qius = lebendig verandt.

quoſen = gierig eſſen iſt das mhd. quâzen = ſchlemmen, das on quâz = Schmaus kommt (nhd. Quoß). In Preußen hat man ie Redensart: in Quas und Fraß leben, und O. Weiſe führt das Sprichwort an: Zu einem groben Gaſt gehört ein grober Quaſt (= Bewirtung).

Râf, ndl. roof = Grind, Schorf iſt das gleichbedeutende mhd. af, ahd. hruf. Hiervon kommt das mhd. ruffian = Kuppler, eigentch: grindiger Menſch.

Ramm, eigentlich Ramp, lautet im Mhd. rampf und gehört zu hd. rimphan = zuſammenziehen, womit rümpfen und engl. rimpl = Runzel verwandt iſt. Den Verluſt von p, bezw. pf, zeigt auch umm, aus mhd. krump, und Kramm (Gr. Wb.), altſächſ. kramp, hd. Krampf.

Ramſch = Trödel ſoll aus franz. ramasser = ſammeln, ranas = Sammlung ſtammen.

rapſen iſt die Wiederholungsform zu ndd., ndl. rapen und mit engl. to rap wie mit hd. raffen verwandt, aber nicht, trotz der begrifflichen Übereinſtimmung, mit lat. rapere. Letzterem entſtammt aber raptus = das Hingeriſſenſein, die Entzückung, woraus Raps = Verrücktheit geworden iſt. — Die Pflanze Raps hat ihren Namen nach lat. rapicium.

rîf = freigebig, verſchwenderiſch iſt im Weſtgermaniſchen weit verbreitet, ohne daß ſich eine Herleitung finden ließe. Eine Nebenform iſt rîbe. Einer der ſächſiſchen Kaiſer hieß Otto der Riebe. – Weſtfäliſche Sprichwörter: Dat Gut will keinen ruiwen Herrn ewwen. Hoggt (gehacktes) Holt un ſnien (geſchnitten) Braud is we Ware.

röffeln, röbbeln = aufdröſeln, Geſtricktes aufziehen lautet im Niederländiſchen rafeln, im Engliſchen ravel. Kl. Gr. ſagt uprröppeln, J. Br. utrappeln. In der Provinz Preußen ſagt man: Hei rabbelt ſöck op wie'n ol Twernſock (Zwirnſack).

roren = laut weinen iſt das mhd. reren und das engl. to roar = brüllen. — J. Br.: Doh mi blot den enzigſten Gefallen un lat dat Rohren, Greiting. In Tyrol ſagt man rören für weinen.

Runks bezeichnet nach Gr. Wb. urſprünglich ein derbes Stück Brot, bei uns: einen ungeſchliffenen Menſchen. Runkſen heißt: ſich wie ein Runks benehmen, doch auch: ſich zu einem kurzen Schlaf hinſtrecken. Kluge erinnert an ital. roncare = ſchnarchen.

rüppeln oder reppeln kommt von ndd. reppen = bewegen und wird oft mit dem gleichbedeutenden rögen (hd. regen) zuſammen gebraucht. Wahrſcheinlich gehört es mit raffen zu einer Wurzel (D-K). — Fr. R.: De oll Herr (Amtshauptmann) ſteit vör em (dem Franzoſen) ſteidel in Enn un rüppelt un rögt ſick nich.

Rüſchen für Binſen möchte ich zu got. raus = Rohr ſtellen, womit auch franz. roseau zuſammenhängt.

Sabbe, Sapp, ndl. sap, engl. sapp bedeutet Speichel, bezw. Sauce. Nach Kluge iſt es wahrſcheinlich aus lat. sapa = Traubenſaft entſtanden. In Mecklenburg ſingen die Kinder: Sebaſtian (20. Jan.) lätt de Sap in de Böme goan.

ſacken heißt ſinken, womit es auch verwandt iſt. Im Niederländiſchen heißt es zaggen, im Engliſchen to sag.

Säl, pl. Sälen bezeichnet das Tragband an der Karre und das Riemengeſchirr der Zugtiere. Das Wort iſt mit Seil verwandt und heißt im Mhd. sile, im Ahd. silo und im Niederländiſchen zeele. — Bismarck: Ein braves Pferd fällt in den Sielen.

ſchälen = Unterſchied machen; z. B. Dat ſchält vêl, ob du rik orre arm büſt. Das Wort iſt im Weſtgermaniſchen weit verbreitet. Von Engländern hört man oft: It skils not. Man zieht die germ. Sippe zu der idg. Wurzel skel = ſpalten, aus der auch Schild (ein abgeſpaltenes Brett), Scholle und Schale, pd. Schell hervorgegangen ſind.

Schapp, hd. Schaff wird für Schrank gebraucht. Einige halten es für eine Entlehnung aus lat. scaphium = Gefäß zum Trinken, andere für urgermaniſch und mit ſchaffen, ſchöpfen verwandt. Allerdings iſt es im Germaniſchen weit verbreitet.

Schauermann iſt das ndl. sjouwerman = Laſtträger. Ndl. sjouwen heißt ziehen, ſchleppen. In Hamburg hat der Schauermann Kaufmannsgüter vom Speicher in die Schiffe zu bringen und umgekehrt.

ſchechten, richtiger ſchechen = laufen iſt mit ſchocken (ſ. das) verwandt und übereinſtimmend mit mhd. schehen = rennen, eilen, woraus geſchehen geworden iſt. Demnach muß geſchehen urſprüng-

sich hervorlaufen, entspringen bedeuten und das dazu gehörige Faktitiv schicken: laufen machen.

schesen, affschesen bedeutet im Tanzschritt gehen, davongehen. Das Wort kommt von chassieren (aus frz. chasser) = eine Reihe hinauf- und hinabtanzen.

schocken = laufen ist das altsächs., angels. scacan (Präter. scôk) = entfliehen, sich entfernen. Verwandt ist engl. to shake = schütteln.

schôrföten heißt: mit schief gestellten Füßen schleppend gehen. Schôr bedeutet schräge und wird mit engl. shore = Ufer, Stützpfahl verwandt sein.

Schraffel, besser Schrawel, mitteld. Schrowel ist das mhd. schrawaz, schrabaz = Ungetüm, das zu ahd. scraz = Kobold, altnord. scratti = böser Geist gehören mag.

schuften = sich plagen, übermäßig arbeiten möchte ich für das mhd. schuften = galoppieren halten. Heyne stellt es zu „die Schuft" = Vierteltagwerk.

schulen heißt sich verbergen, auch aus dem Versteck lauschen, spähen. — Kl. Gr.: Denn kummt slecht Wedder, un man mutt sik schulen. — Rein. Vos 71: He schulde under eyneme boem. Schulenlopen hat eigentlich nichts mit Schule zu tun, sondern heißt: laufen, um sich zu verbergen. Andere Zusammensetzungen sind: vorbischulen (sich vorbeidrücken), affschulen (heimlich absehen), rumschulen (umherschleichen). Das Hauptwort Schul braucht Kl. Gr. III 141: Angreten heel sik inne Schul (Versteck). Fr. R. sagt: Schuling. Im Sinne von Schutz wird es von Kl. Gr. IV 95 gebraucht: Dat (Land) leeg to Schul achter de groten Böken. Franke meint, daß Baumschule auch in diesem Sinne zu nehmen ist und einen Ort zum Schutze junger Bäume bedeutet; vgl. Schonung. Wurzelverwandt ist mhd. schûr, nhd. Schauer = Wetterdach und das daraus gebildete mhd. schiure, nhd. Scheuer, dem Scheune sehr nahe steht.

schünden = zuflüstern. — Piening: Detlef schünn Klasohm (flüsterte ihm zu). Anschünden = Böses einflüstern, zum Bösen anstiften. Dieses, heute nur im Pd. gebräuchliche Wort ist das ahd. farscundjan, mhd. verschunden = verführen, wozu ahd. scuntari, mhd. schuntaere = Anreizer gehört.

Seis bedeutet Sense und steht dem mhd. seinse aus segense sehr nahe. Im Niederländischen sagt man zeissen. Wurzelverwandt sind Sech = Pflugmesser und Säge.

sîd heißt niedrig. In dem alten Liede auf die Schlacht bei Hemmingstedt heißt es: It (Dithmarschen) is nich mit Keden an den Hewen gebunden, it licht an der siden Erden. — Fr. R.: Wenn Dörchläuchten sin Weberglas hoch stunn, denn stunn Randten sin sîd. Das Wort findet sich auch im Friesischen und ist wohl mit altnordisch sîdhr = herabhängend verwandt, wozu hd. Seite gehört.

D=K. hält auch ſeit damit verwandt und nimmt als Grundbedeutung „räumlich und zeitlich ausgedehnt“ an. Die Formel wid un ſid bedeutet weit und breit.

ſîpen (ſprich ſzîpen) heißt tröpfeln, träge fließen. De Tunn ſipt bedeutet: die Tonne läßt ihren Inhalt langſam durchfließen. — Kl. Gr.: Dat Water ſipert grön un trag. Im Mitteldeutſchen heißt das Wort sîfen, und nhd. Sîſe, Seife bezeichnet eine ſumpfige Bodenſtelle. Verwandt iſt Seifer, ndd. Sewer und nach Heyne auch Seife, worunter urſprünglich eine flüſſige (auch feſte) Maſſe aus Talg und Aſche zum Bleichen des Haares verſtanden wurde, welche die Römer aus Deutſchland bezogen und (nach einem germaniſchen Wort) sapo nannten.

Simm = Schnur, heute beſonders Angelſchnur, iſt das altſächſ. sîmo, angelſ. sîma, ndl. sim, frieſ. seem. In Thüringen heißt die Leine zum Aufhängen der Wäſche Seime. Zu dem Stamme si gehört auch Siele (ſ. Säle), Seil und Saite. — Kl. Gr.: en Tropp Makreeln achter en Simm (Angelſchnur).

ſipp (ſzipp) = zimperlich geht nach D=K. auf ſippen zurück, das „mit ſpitzem Munde trinken“ bedeutet und mit engl. to sip = ſchlecken, ſchlürfen und mit lat. sapa = Traubenſaft verwandt iſt (ſ. Sapp). Frenſſen braucht es in „Jörn Uhl“, und Fr. R. ſagt in „Hanne Nüte S. 151: un ſteihſt nich vör em zipp un ſtumm.

Slaps, hd. Schlaps = ſchlaffer Menſch kommt von ſlapp, hd. ſchlaff. Verwandt iſt ſchlafen.

Slêf, hd. Schlêf, von ähnlicher Bedeutung wie das vorige, möchte zu mhd. slêwic = matt, ſtumpf gehören, das mit engl. slow = langſam verwandt iſt. — Kl. Gr. I 58: En Slöpendriwer as en Sleef.

Slêf = langgeſtielter Holzlöffel iſt auch im Frieſiſchen und Altnordiſchen. D=K. ſtellt es zu engl. slive = ſpalten, ſchneiden.

Slôks, hd. Schlacks (O. Weiſe) kommt von altſächſ. slac, ahd., mhd. slach = ſchlaff, womit engl. slack, altnord. slakr = träge, ſchlaff verwandt iſt.

Slu, Sluwe = Hülſe iſt das hd. Schlaue (Adelung), Schlaube (Adelung und Heyne) und gehört zu got. slimpan, ahd. sliofan, mhd. sliefen = ſchlüpfen. Verwandt iſt Schlupe (Bettüberzug) und Slöp (Schlitten). Aus Slupwächter = Schlupfwächter (nach Richey früher in Hamburg gebräuchlich) hat der Volksmund Slukwächter gemacht.

Slump, dän. slumpe, engl. slump bedeutet Zufall, Glücksfall. — Leibnitz: Es iſt nur ein Schlump oder was die Franzoſen hasard nennen. — Rein. Vos 3701: Dyt my ſlumpt (glückt). Mit Slump wird aber auch ein plötzlicher Einbruch in Schnee, Sumpfboden uſw. bezeichnet. In Hamburg heißt eine Straße, die über ein früheres Sumpfland führt, Schlump. Das mhd. Eigenſchaftswort slump

deutet schmutzig, und im Rein. Vos (38) wird slumpe für nach-
sig gebraucht. — Fischart („Ehezuchtsbüchlein"): Manche haben feine,
rliche Weiber und hängen sich an Schlumpen (liederliche Frauen-
mer.)

smölen = rauchen (Tabak) ist nach D-K. aus schwelen ge-
det. Die Vertauschung von m mit w ist nicht unmöglich; vgl.
achandel — Wachandel (Wacholder), Schmicke — Zwicke (unterer
il der Peitschenschnur).

sneidig, mhd. sneitic und snîtic, bei uns noch ein neueres Wort,
hre ich nur an, weil ich sneidicheit schon in einer mittelndd. Schrift,
n Redentiner Osterspiel vom Jahre 1464, im Sinne von
ichtigkeit finde. Die Schneid, in Bayern für Kraft, Kraftgefühl
braucht, ist im Kriege von 1870—71 von bayrischen Truppen in
e Armee verbreitet worden und in der Form der Schneid nach
rddeutschland gekommen.

Sod = Brunnen findet sich auch im Mhd., doch bedeutet es
er auch Kochen, Wallen, siedendes Wasser, Brühe. Es gehört mit
ud, mhd. sudel = Garkoch (woraus Sudler) zu sieden. Heyne
ht auch Sode (Torf) hierher, als etwas, das beim Sieden gebraucht
rd.

sölen, mhd. solen, kommt von ahd. sol = Kotlache und heißt:
Kot wälzen, einschmutzen. In Berlin lautet es sielen (Jul. Stinde),
d in dem alten Volksliede „Fasnachtskram" heißt es: besülen in
r pfützen. Verwandt ist mhd. suln, süln, mitteldeutsch sulwen =
sudeln, engl. to soil. Kl. Gr. gebraucht Sol für Teich und Tränk-
lle. Im Hd. findet sich stellenweise Suhle, und ein neueres Bild
llt „Säue in der Sühle" dar.

Sott = Ruß ist auch im Dänischen, Schwedischen, Norwegischen,
ngesächsischen usw., aber meistens mit langem Vokal (sôt); im Engl.
ißt es soot. Nach Kluge (Vorgeschichte der altgerm. Dial. § 107)
mmt es mit sitzen aus einer Wurzel, bedeutet also etwas Ange-
ztes.

spatteln, eigentlich sparteln = sich sträubend hin- und herbe-
gen gehört mit ahd. sperzipeinôn, altndl. spertelbeenen zu sperren.
der Provinz Preußen sagt man: Hei spartelt seck wie de Pogg
e Teertonne.

Spêk, Handspêk, Handspâk (J. Br.) bezeichnet eine auf Schiffen
bräuchliche dicke Stange, die im Ndl. ebenfalls speek, im Altsächs.
d Angels. spake, im Engl. spoke, im Nhd. Speiche heißt. Hand-
k ist im Französischen zu anspec geworden.

spillen ist das ahd. spildan = vergeuden und wird zuweilen
ch im Hd. gebraucht (Gr. Wb.) „Jörn Uhl": Wir wollen den Sand-
g fahren, daß nichts davonspillt. Verwandtschaft mit spalten ist
glich; vgl. altnord. spjald = Brett und got. spilda = Schreib-
el. In Mecklenburg hat man spillunken (Fr. R.) daraus gemacht.

Spîr = Grasſpitze, auch „etwas Winziges“ iſt das altſächſ. spir, engl. spire = Spitze. Speer mag verwandt ſein. Fr. R. I 246: Ick bün hüt morgen hungrig nich en Spir.

ſplinterfaſelnakt iſt zuſammengezogen aus ſplinternakt und faſelnakt. Erſteres bedeutet: nackt bis auf die Splinter = Splitter, letzteres: nackt bis auf die Faſel (Plur.) = Faſern. Fr. R. ſagt auch ſplitterfadennakt.

Stackel = gebrechlicher Menſch gehört wohl zu Staken = Stange, engl. stake = Pfahl; vgl. auch to stagger = im Gehen ſchwanken. Fr. R. ſagt: de olle Stacker. Kl. Gr. hat die verdumpfte Form: Stucker. Im Nordiſchen wird dafür stafkarl geſagt, das zu staf = Stab gehört.

Strämel (beſſer mit e) = ſchmaler Streifen iſt das gleichbedeutende mhd. strimel, die Verkleinerungsform von mhd. strime, strieme = Striemen.

ſtrampeln = mit den Füßen ſtoßen kann zu ſtramm gehören. Es wird auch, wie ſtramm, im Hd. gebraucht, doch heißt die rein hd. Form ſtrampfeln. Dieſe braucht Schiller im „Flüchtling“ (Bd. I 35): Laut wiehern und ſchnauben und knirſchen und ſtrampfeln die Roſſe.

Strîdſchoh geht auf altſächſ. strîdan, engl. stride = gehen zurück. Im älteren Hd. hieß es Schrittſchuh. Auch Fr. R. gebraucht Schritſchoh, Kl. Gr. dagegen Striedſchoh und Schlittſchoh.

Strunt iſt das mhd. strunze = Stummel, Stumpf, auch ungehobelter Menſch. In Thüringen heißt eine liederliche Frauensperſon Strunze, bei uns Struntje und Strunzel. Doch bedeutet Strunt auch Kot, Dreck, wie ndl. stront, und dieſen Sinn haben auch ital. stronzo und franz. étron, die aus dem Germaniſchen ſtammen.

ſtur = ſtark, aufrecht, ſtolz iſt das ahd. stûr, stiuri = ſtark. Er iſt mit Stier, got. stiura, verwandt. — Fr R.: He was en ſturen Kerl.

Süll für Schwelle, engl. sill, altnord. syll, franz. seuil iſt aus dem gleichbedeutenden lat. solea entlehnt. Kl. Gr. hat Süll und Sell, letzteres auch für Bettwand.

Swêp, ndl. zweep = Peitſche gehört zu ahd. sweifan, nhd. ſchweifen, angelſächſ. swapan = ſchwingen, engl. to swoop = ſtürzen und to sweep = fegen; verwandt iſt auch engl. swift = ſchnell. Hierzu wird auch ſwippen, mundartlich ſchweppern, gehören und Swips für Rauſch. „De Schal is ſwippen (=dig) vull“ bedeutet voll bis zum Überſchweifen. „He hett en Swips“ = er iſt voll zum Überfließen. — Fr. R.: Friedrich ſwept ſo verluren mit de Pietſch aewer de Mähren.

Swîmel, angelſ. swîma = Schwindel, Ohnmacht, Rauſch. Swîmlich = ſchwindlich, Swîmler = Trunkenbold, ſwîmen, beſwîmen = bewußtlos, ohnmächtig werden. — Fr. R.: (Sin Mudde) was beſwimt un lagg för dod in ehren Krankenſtaul.

ſwîren, mittelndl. zwieren = ſich ſchwingend bewegen, umher-
iben iſt mit ſchwirren und ſchwärmen verwandt.

ſwögen = kläglich reden, klagen, ſeufzen geht auf altſächſ.,
gelſächſ. swogan = rauſchen zurück und auf got. (ga-, uf —) svogjan
ſeufzen.

Tagel, engl tail, iſt das ſtellenweiſe noch gebräuchliche hd.
igel = Schwanz; vgl. mhd. Rüebezagel, das zu Rübezahn ge-
rden iſt. Wir verſtehen unter Tagel jedoch Prügel, ſowohl das
erkzeug (urſprünglich ein Strickende. — Brem. Wb.) wie die Hiebe
ber.

Tâms = Sieb iſt wie franz. tamis = Haarſieb nach Kluge kel-
hen Urſprungs (Altgerm. Dial. S. 325).

Taps entſpricht dem mhd. tâpe (eigentl. wohl tappe), das zunächſt
ote, dann aber auch, wie Taps, ungeſchlachter Menſch heißt. Ver-
ndt ſind tappen = unſicher auftreten (im Dunkeln), Tappen =
ßſtapfe, zutappen = plump zugreifen, ertappen = ergreifen,
ppiſch = ungeſchickt, plump, mhd. getaeper = Getaſte und Ge-
wätz. Letzteres erinnert an Gedibber, das D.-K. dem Hebräiſchen
weiſt.

taſen = zupfen, auseinanderziehen iſt das mhd. zeisen, mittelndl.
esen, engl. tease. Eine Ableitung davon iſt taſig. — Kl. Gr.
53: draeni, tauli un taeſi. (Taulig, verwandt mit Tau, u. dem engl.
t ow, gehört zu got. tiuhan = ziehen.)

tens, z. B. tens de Fôt = „bei den Füßen" hält D.-K. für
s altſächſ. to — gegnes (gegen), das zunächſt zu to gens (vgl. gen
s gegen) und dann zu tens wurde. — Fr. R. V. 335: un tens
en (des liegenden Polacken) Kopp ſatt Herr Gumpert.

tilföten heißt nach einer Anmerkung bei John Brinckman:
en Fuß ein wenig bewegen." J. Br.: Wat dor man blot noch til-
uten ded, dat kreg einen vör'n Däts (frz. tête = Kopf). Til ge-
rt zu ndd., ndl. tillen = heben; engl. to tilt = aufheben. Das
erativ tillern erklärt Fr. R. II 297 mit: „eine hüpfende, zitternde
ewegung machen." Vgl. altndd. tilôn = eilen, mhd. zilen = ſich
eilen. Kl. Gr. ſagt tallföden.

Timpen, Tippen iſt das nhd. Zipfel und verwandt mit engl.
p = Spitze. — Fr. R.: up den Kopp hadd hei (Bräſig) 'ne vir-
npige Mütz. — Kl. Gr. ſagt III 222 Tippenſtuten = Timpen-
uten.

töben, töwen „ſcheint eins oder doch unmittelbar verwandt
it altnord. tefja = hemmen, aufhalten, verhindern" (D.-K.) Rein.
os Zeile 5822: Ik wyl ſeen, kan ik ene (den Wolf) toven (auf-
lten). O. Schade ſtellt es zu mhd. zouwen = machen, zu dem
aber nur lautlich paßt.

törn = zügeln ist mit zerren, Zorn (das Hingerissensein des Gemüts), zehren verwandt, auch mit ndd. tarren, engl. to tarry = reizen und to tear = zerreißen. — Fr. R.: Törn dinen Mund. Törn din Hast.

Trâr = Spur ist das gleichbedeutende ahd. trata und gehört zu treten, ndl. treden, engl. to tread. Bei Fr. R. findet sich Sneitraden = Schneespuren, bei Kl. Gr. Trajen = Wagenspuren.

trecken = ziehen heißt im Ahd. trehhan, im Mhd. trechen (trach, getrochen). Im Nhd. wird noch vertrackt gebraucht. Verwandt ist engl. to trek = ziehen, trick = possenhafter Streich, treachery = Betrug, auch ital. treccare und franz. tricher, die beide aus dem Germanischen stammen. Vielleicht ist auch engl. to draw = ziehen verwandt, das sich in chest of drawers = Kommode findet, wofür Fr. R. Drakasten sagt.

trîdsen = ziehen, eigentlich hochziehen, mit der Winde aufziehen; norweg. trissel = Winde. Doch heißt trîdsen auch neckend aufziehen, verspotten, ärgern. — J. Br.: Don tritzt he (Kasper-Ohm) einen güllen Repetierer ut de Büxentasch.

tründeln, trünneln ist das mhd. trendeln = sich drehen; mhd. trendel = Kugel. Trünnelband heißt der Reif, den die Knaben laufend vor sich hertreiben.

tübben = mit einem Eimer schöpfen kommt von ndd. Tubbe = hd. Zuber, das wohl aus lat. tubus = Röhre stammt. Das verwandte engl. tub bedeutet Kübel.

Tüder bezeichnet ein Seil nebst Pflock zum Befestigen (Tüdern) des weidenden Viehes. Dieses Wort ist auch im Friesischen, Niederländischen, Englischen (tether), Dänischen, Norwegischen, Schwedischen vertreten und deshalb schwerlich, wie Sweet meint, keltischen Ursprungs. Wahrscheinlich gehört es mit Tau, Tögel, Tüg zu got. tiohan, altsächs. teohan, ndd. tehen, hd. ziehen. Tüdern wird auch für „verwirrt sprechen" gebraucht und vertüdert für verwirrt.

tügen für anschaffen, z. B. Dat kann ick mi nich tügen, ist das hd. zeugen, mhd. ziugen, das auch anfertigen, anschaffen bedeutet.

tünen, altsächs. dunjan, mhd. tünen heißt eigentlich dröhnen, wird heute aber, wie dröhnen, für sinnlos schwatzen gebraucht. Piening sagt: Du tünst un tweerst (ahd. tweren = nhd. quirlen, durcheinanderrühren) as en old Wief. Die Verwandtschaft s. unter Döntje.

Tüsch = schmale Zwischengasse ist aus tüschen (Fr. R.) = zwischen entstanden, das im Altsächs. twisk, bei Heinr. von Veldeke (Servatius II V. 117,3) aber schon tuschen heißt; vgl. engl. betwixt. Fr. R. braucht Tüschengatz für Zwischengasse. Gatz erinnert an mhd. gazze; die ndd. Form zeigt engl. gate = Weg.

tüſchen, z. B. den Hund tüſchen, heißt zum Schweigen bringen
iſt das ahd. tûzen, dûzen = beſchwichtigen, von dem vertuſchen
verdutzt kommt. — Kl. Gr. ſagt tüſcheln.

verbâſt bedeutet verdutzt und iſt das Partizip zu baſen, das
ı, toben heißt und vielleicht mit biſen verwandt iſt. (ſ. biſen.)

verfêren iſt das mhd. ervaeren = erſchrecken, das zu fahren
rt und eigentlich auffahren bedeutet. Vgl. erſchrecken = aufſpringen.

verläden (Jahr Monat) heißt vergangen und iſt mit ahd. lîdan,
leiden nahe verwandt, das urſprünglich fahren, reiſen, gehen,
r erſt erfahren, erdulden bedeutet.

vermükern = verkommen, ſchwinden, zurückgehen gehört zu
muks, engl. meek = weich, ſanft, dem auch wohl muchelig =
g, moderig anzuſchließen iſt. Weitere Verwandtſchaft ſ. unter
:en.

Wâi (zweiſilbig) bezeichnet das Waſſer der geronnenen Milch,
Molke. Das Wort iſt auch im Niederländiſchen, Frieſiſchen und
iſchen. In Mecklenburg wird auch Owâi geſagt. Wie weit
gleichbedeutende Waddig damit verwandt iſt, läßt ſich nicht ſagen.
angelſ. hwaeg zu urteilen möchte Waddig der Urform des
tes näher ſtehen als Wai. Engl. whey — face, wörtlich =
kengeſicht für blaſſes, kränkliches Geſicht wirft ein wenig Licht
die merkwürdige Zuſammenſtellung „Waddig un Wehdag".

Wâk, ndl. wak, altnord. vök (Gen. vakêr) = Loch im Eiſe.

wälig, mittelbeutſch welic, ahd. welak bedeutet urſprünglich
, im Wohlſtand lebend, nun aber unbändig, übermütig und iſt
wohl verwandt. — Rein. Vos, Zeile 44: welicheit.

Wâſchen iſt gleich Bäschen, von Baſe. Luther gebraucht Baſe
Baſe. — J. Br.: Hans Holtfreter ſin oll Wäſch.

Welgen oder Welling für Haferſchleim hängt mit (auf-) wallen
mmen; angelſ. wielm, mhd. walm = Wallung.

Wiemen heißt der Stab, der zum Anhängen des zu räuchernden
ſches dient, auch eine aus Stäben gefertigte Vorrichtung zum
ıtigen der Hühner. Es kann das lat. vimen = Rute oder auch
dieſem urverwandt ſein.

Wiſch = Wieſe, früher wiske, iſt wahrſcheinlich aus wiseke,
Diminutiv von mhd. wise = Wieſe, entſtanden.

wôrſchuen möchte aus altſächſ. war = vorſichtig u. altſächſ. scawôn,
. schouwen = ſchauen zuſammengeſetzt ſein und hieße alsdann
ichſt vorſichtig ſchauen. — Fr. R.: De oll Burmeiſter kickt den
er an, wohrſchugt („beobachtet aufmerkſam") ſin Og' un ſin Ge-
— Heute heißt es auch aufmerkſam machen, warnen. —
ır.: Dat du mi dor ok nich up wohrſchugt heſt. D-K. ſieht in dem
:en Beſtandteil das altſächſ. schuwen, ahd. sciuhan = ſcheuchen.

wrangeln, rangeln = ringen, umherfahren ist mit n
ringen, renken, Range, Ranke verwandt, auch mit altnord. ra
krumm, unrecht und engl. wrong = unrecht. Das engl. to r
heißt streiten. — Fr. R.: Wo sick de groten willen Slan
Minschen deden rümmer wrangen.

wrögeln = murren, ungeduldig klagen ist das Ite
altsächs. wrôgjan = anklagen, beschuldigen. — Rein. Vos 6
neke) wroget synen eghenen vader. Im Hd. ist whrojan (
rügen geworden. — Fr. R.: Fru Nüßlern säd, se (de Schaul
wir en ollen Wrägel.

Kleine Mitteilungen.

Neuere und ältere Stimmen über sexuelle Aufkläru
Jugend. Das „Jahrhundert des Kindes" fordert die Bea
eines wichtigen Gebietes der Erziehung, das der sexuellen Pä
Man will in Bezug auf die Belehrung der Kinder über gesch
Dinge nicht mehr stehen bleiben bei der ererbten und aner
Gewohnheit ablehnender Prüderie. Nur ist man nicht einig
wer auf diesem zartesten und schwierigsten Gebiet der Erzieh
Belehrung übernehmen soll und wie weit man darin zu geh

Wer soll es tun? Gewiß der Pädagoge im alten Wortsin
der Schule diese schwierige Aufgabe zu übertragen, hieße die
ihres erziehlichen Einflusses verkennen. „Wir wollen das Kindesp
hüten, aber nicht durch ungehörige Aufklärung verwüsten!" S
Anna Blum am Ende ihres Vortrags über obige Frage aus,
im Berliner Lehrerinnenverein gehalten hat.[1]) Nachdem
Auffassung dahin präzisiert hat: die Schule hat nicht die A
über sexuelle Verhältnisse aufzuklären, begründet sie die Abl
wie folgt:

1. um der sittlichen Bewahrung der ihr anvertrauten Kinder
2. der unterrichtlichen Schwierigkeiten wegen,
3. aus Rücksicht auf die Lehrkräfte. —

Anders denken Henriette Fürth und Adelheid von Ber
von denen die letztere die sexuelle Aufklärung in der Schule
bedenklich hält, „solange die Sinne noch schlafen."

Weiter geht K. Metta, die nach Belehrung über den Ges
trieb „getrost die eingehende Beschreibung des menschlichen
und der Entwicklung des neuen Lebens in den mütterlichen O
geben zu können meint. Am weitesten versteigt sich

---

[1]) Hat die Schule die Aufgabe, über sexuelle Verhältnis
zuklären? (Minden i. W., C. Marowsky).

newska, wie wir in ihrem „die geschlechtliche Belehrung des des“ (Sauerländer, Frankfurt a. M.) lesen können. In dem konzentrischen Kreisen ausgeführten Plan kommt sie dahin, die attungsvorgänge mit, wie sie sagt, „ruhigen, einfachen Worten“ childern. Die Zeichnung soll „den Eintritt des Samens in die irmutter“ veranschaulichen, und in jeder Schule soll ein Bild hängen, as Kind im Mutterleibe darstellt: der Leib geöffnet, die äußere Bauch- zurückgeschlagen, das Kind schlummernd.“ Von den männlichen Lehr- nen hat zu der heiklen Frage vor kurzem Georg Le Mang in einem im iger Lehrerverein gehaltenen Vortrag (Leipziger Lehrerzeitung ahrg. Nr. 36—38) Stellung genommen, etwas sehr temperamentvoll drastisch zuweilen, aber doch den Finger auf solche wunde Stellen esellschaftskörper legend, die die Sittlichkeitsbewegung zumeist nicht luge gefaßt hat.

Der Vortragende weist der menschlichen Gesellschaft die Aufgabe ie Ursachen der Unsittlichkeit, die Wurzeln des beklagten bels graben, statt von der Schule zu erwarten, sie könne durch sexu- Belehrungen der Ausartung des Geschlechtstriebes steuern, sie könne allerlei Aufklärungskünste die verloren gegangene Keuschheit r schenken, ein Gut, das — einmal verloren — „durch alle te der Welt nicht wieder erlangt werden kann.“

Etwas mehr glaubt Herm. Koester im Unterricht tun zu können, r in seinem Vortrag über das Geschlechtliche im Unterrichte in der Jugendlektüre (Leipzig, E. Wunderlich) zu erkennen Doch kommt auch er auf Übel zu sprechen, die man häufig bei stürmischen Sittlichkeitsbestrebungen übersieht. So z. B. auf Schädliche der sogenannten Backfischgeschichten, obwohl sie zumeist ließen von äußerlicher Wohlanständigkeit. Göhring spricht von systematischen Vergiftung, die durch jene Art Literatur verübt Durch sie können die Geschlechtseigentümlichkeiten nur zu rn gesteigert werden: das an und für sich entwickelte Gefühls- des jungen Mädchens zur Schwärmerei, die natürliche Fein- gkeit zur Hysterie und geistigen Bleichsucht, die Schamhaftigkeit prüderie, die Schüchternheit zur Ziererei. „Aus den süßen, keiner lichkeit entsprechenden Geschichten saugt das Mädchen jene ver- benen Ansichten von Glück, Liebe und Ehe, die ihr später als e Frau samt dem Manne so oft das Dasein verbittern, bis es wirklichen Leben gelungen ist, das ungesund Angeschwellte auf n natürlichen Umfang zurückzuführen.“ —

In seiner Abhandlung: „Die sexuelle Frage und die Schule“ zig, E. Nägele) macht Konrad Köhler den Versuch einer Ein- erung des nach seiner Meinung zur sexuellen Aufklärung not- igen Lehrstoffes in den Lehrplan einer achtstufigen Schule. Unter Voraussetzung, daß nicht die Sexualität des Menschen allein, sondern ganze anatomisch-physiologische Problem der Sexualität und in

ihrem Rahmen — als einen Fall neben allen andern — die des Menschen erörtert werden müsse, um die notwendige wissenschaftliche „Ruhe und Nüchternheit“ für diese Frage zu gewinnen, soll als Stoff in Betracht kommen:

1. die Vorsorge der Eltern für die zu erwartende Nachkommenschaft;
2. Die Befruchtung nach äußerer Erscheinung und innerem Vorgang;
3. Die Entwicklung des Eies zum Embryo und die besondern Verhältnisse während derselben;
4. Die Geburt, resp. das Verlassen der Eihüllen;
5. Die postembryonale Entwicklung resp. die Aufzucht der Jungen bis zur Geschlechtsreife.

In ihrem Beitrag zur sexuellen Pädagogik „Eine Mutterpflicht“ (Leipzig, Herm. Seemann Nachfolger) spricht eine ernst gerichtete und erfahrene Lehrerin, E. Stiehl, sich am Schluß dahin aus: Sittlichkeitsvereine, Magdalenenhäuser, Asyle, in Zukunft auch die jüngst angeregte Gesellschaft zur Bekämpfung sexueller Krankheiten, suchen mit verhältnismäßig geringem Erfolg den Folgen der Unsittlichkeit zu steuern. Vorzubeugen aber gilt es! Bis soziale, wirtschaftliche Reformen der Zukunft hier tiefgreifend Wandel schaffen, vermag allein die richtige Hygiene des Körpers und Geistes in der Erziehung, die rechtzeitige offene Belehrung der Jugend über geschlechtliche Dinge das Übel an der Wurzel zu fassen. „Zu dieser Arbeit seid vor allen ihr Mütter berufen, ihr Erzieherinnen eurer Söhne und Töchter!“ –

Wie sie sich darauf vorbereiten können, das können sie aus Schriften lernen, wie die von Klara Muche, Dr. Maria v. Thils, W. Siegert (Berlin, Wilhelm Möller). Allen Müttern tut aber die frohe Hoffnung not, mit der E. Stiehl die Abhandlung über „Mutterpflicht“ schließt: der Werdegang der Menschheit führt aufwärts durch die Jahrtausende, trotz aller Schwankungen und Rückschläge, auch auf diesem Gebiete der Sittlichkeit.“

Und nun mögen über die Vorsichtsmaßregeln beim Erwachen des Geschlechtstriebes zwei ältere Stimmen gehört werden, Beneke und Jean Paul. A. Dröse führt sie in seiner Sammlung von pädagogischen Kernsprüchen (Danzig, Kafemann 1867) an, die er zu einer Art Erziehungslehre zusammengestellt hat. Hören wir zunächst Beneke:

Wir haben schon früher bemerkt, daß der Erzieher, in dem Maße wie die Erziehung fortschreitet, immer weniger tun kann, und wenn dieselbe gut geraten ist, auch immer weniger zu tun braucht. Die größere Masse von innerlich angesammelten Spuren setzt den äußeren Einwirkungen einen stärkeren und selbständigen Widerstand entgegen, und liegt das durch sie Begründete innerhalb der Norm des Rechten, so treibt der innerliche Trieb in derselben Richtung weiter. Allerdings

nn dasselbe nicht innerhalb der Norm des Rechten liegt und weiter-
ibt, wenn oberflächliche Vielwisserei, oder Vergnügungssucht, oder
c Bosheit eingewurzelt sind: so wird die Aufgabe des Erziehers
lmehr eine schwierigere sein und in größerer Ausdehnung seine Sorgfalt
Anspruch nehmen. Aber selbst in diesem Falle geht doch das eigent-
ie Erziehungsverhältnis bei vorrückendem Alter immer mehr und
hr in ein Privatverhältnis über: Das Zurückbleiben der Bil-
ng in Hinsicht der Qualität tut dem Anwachsen der Quantität
ren Abbruch: der Zögling fühlt sich stärker, selbständiger: und
bereitet sich auch hier, mit unausweislicher Notwendigkeit, die
it vor, wo wir denselben von dem Leitbande der Erziehung ent-
sen müssen.

Von Seiten des Körpers kündigt sich dies vorzüglich auf eine
ifache Weise an. Die Physiognomie, welche früher nur vorüber-
jend und einzeln einen eigentümlichen geistigen Ausdruck gezeigt
te, prägt sich individuell-bestimmter und fester aus; die Stimme
vinnt ebenfalls einen individuell-bestimmten Charakter und geht beim
aben nach längerem oder kürzerem Schwanken, in den Tenor oder
ß über; endlich belebt sich das System der Geschlechtsfunktionen.
e augenscheinlichste Hinweisung auf die Umwandlung des bis jetzt
tandenen Verhältnisses. Die Zeit naht heran, wo das bisherige
nd selbst Vater oder Mutter, die bisher Erzogenen Erzieher werden
len.

Es kann als allgemein anerkannt vorausgesetzt werden, daß diese
riode des Umschwunges eine höchst gefährliche ist. Durch das Ein-
ten eines ganz neuen Systems in das menschliche Sein werden eine
enge von neuen Kräften rege, die zum Guten und zum Schlimmen
cken können, und für deren rechten Gebrauch man demnach Sorge tragen
ß. Überdies sind auch die beiden andern leiblichen Entwickelungen
r äußere Reflexe von höchst bedeutenden psychischen. Es drückt
darin das Festerwerden der bisher mehr weichen und beweglichen
elenbildung aus. Für den Charakter des Menschen in moralischer
in intellektueller Beziehung, wird jetzt, wenn auch nicht erst der
undstein gelegt, doch die Grundform bestimmt; es bildet sich ein
ibender, regelnder Mittelpunkt, um den alles Übrige anschließt, und
allem Übrigen seine Gestalt gibt. Wo sich Körper und Seele
chaus gesund entwickelt haben, wird sich das Erwachen des Ge-
echtssystems erst gegen das Ende der Erziehung mit größerer Stärke
b geben. Allerdings aber ist, bei der allgemeinen Richtung unserer
dung auf eine vorzeitige Reife, auch in dieser Beziehung eine unna-
liche Verfrühung in der einen oder in der anderen Form, mit
ßer Wahrscheinlichkeit zu befürchten. Die sich hiernach nur zu oft
Kindern anschließenden übeln Angewöhnungen und Laster sind seit
bekannten Preisaufgabe der Herausgeber des Revisionswerkes für die
agogen so ununterbrochen ein Gegenstand aufmerksamer Beobachtung

gerade durch ihre Vorkehrungsmaßregeln das Gefür
Also keine verfrühende Mitteilungen, welche di
auf dasjenige hinzieht, was ohne sie dem Kinde viel
Zeit völlig unbekannt geblieben wäre! Keine Gehe
bei den Antworten auf die Fragen nach dem Urspr
Man antworte mit ruhigem Ernst und unbefange
gemäß. Unschuldige Kinder, selbst in ein höheres Alt
sich bei den hierher gehörigen Dingen weit weniger,
gewöhnlich glauben, sobald man nur nicht durch ein
Wesen oder durch Verlegenheit die Neugier darauf ri
Nicht übel ist auch der von einigen gegebene Rat,
weiligen anatomischen Vorlesung zu antworte
gewiß sein kann, daß ihr die Kinder schon nach d
keine Aufmerksamkeit mehr schenken werden.

Ebensowenig braucht man in Hinsicht des Zu
beiden Geschlechter ängstlich zu sein. Vielmehr ist n
worden, daß gerade in gemischten Gesellschaften die
des einen Geschlechts gegen das andere eine Schu
dagegen bei dem unvermischten Zusammensein vo
Mädchen weit leichter gefährliche Mitteilungen u
eintreten können. Ja selbst schon verderbte Jüngling
Gesellschaft edler Jungfrauen gänzlich geheilt worde

Zur körperlichen Ableitung erweiset sich vor
gemessene Diät und Bewahrung vor jeder Verweichlic
Man vermeide alles zu Nahrhafte, alles stark Reizer
und hitzige Getränke, alles Übermaß; auch zu wa
Stillsitzen oder Stilliegen ohne Beschäftigung. Da

ıgfrau in ein ihr ganz neues und besonders interessantes Vor-
ungsgebiet ein. Bei den übrigen körperlichen Entwickelungen
B. des Knochensystemes oder starken Wachsens) wird es, wie wir
ıerkt haben, besser sein, von Seiten des Geistigen nachzugeben, ein
htigeres Auffassen, ja selbst Unarten eine Zeitlang zu ertragen:
:m die darauf gerichteten schwächeren Funktionen leicht durch zu große
tige Anspannung bleibenden Nachteil erleiden könnten. Bei der
wickelung des Geschlechtssystems dagegen möchte man nur das Zu-
l zu befürchten, und sich daher so stark als möglich durch geistige
trengung entgegenzustemmen haben: was, wenn es anders zur
jten Zeit geschieht, niemals nachteilige Folgen haben kann.

Außerdem aber erweist sich, und in noch näherem Anschließen,
: edele Idealisierung als ein wirksames Amulet gegen alle
3artung: besonders wenn man dieselbe schon vor dem Erwachen
Geschlechtstriebes in voller Reinheit zu begründen und festzustellen
nag. Man hat die Ideale der Poesie in dieser Hinsicht gefürchtet
angeklagt. Vielmehr wird nichts mehr den Jüngling, wie die
ıgfrau, vor jeder Abweichung vom Rechten, selbst die nur in der
antasie begangen würde, behüten, als das Bild einer edeln und
jendhaften Liebe, welche durch eigene Tugend und nützliche
tigkeit zu verdienen ist. Dem Meduſenschilde gleich wird es jeden
:einen Gedanken schon von fern her ertöten, dem Guten und Rechten
ıe Kampf einen steten Sieg sichern. Und gewiß ist ein solcher
g in jeder Rücksicht der wünschenswerteste. Nur wo es nicht
ers zu machen ist, nehme man außerdem noch zu den Idealen sitt-
er Selbstüberwindung seine Zuflucht.

Jean Paul äußert sich wie folgt: Von Erziehern wird zum
ıitel der sittlichen Bildung gewöhnlich ein Absatz über die Verhütung
Wollustsünden gefordert. Warum findet man bei den Alten und
Mittelalter die Klage und Heilmittel nicht? Die damaligen Er-
hsenen waren doch von den jetzigen nur darin verschieden, daß diese
er dem Tragen ihres Rüge-Strohkranzes früher kahl werden als
u, jene aber umgekehrt — die heidnische Priesterschaft war eine
keuschheitskommission; — und bei den Römern mußten die reinen
talinnen dem Priap so gut Opfer bringen, als der Vesta, gleichsam
rgängerinnen der sich selbstopfernden Nonnen vor der Reformation.
ır demnach etwa die damalige Vorjugend viel besser? — Schwer-
viel. Vogel führt unter dem Anreizen zu heimlichen Sünden
ischspeisen, harte Speisen, Gewürze, warme Stuben, Betten und
ider und Kindern-Windeln an; — aber nahm diese Reizmittel denn
jt das Mittelalter in noch größeren Gaben, z. B. die Gewürze,
vierfach stärkere Bier, die dickeren Betten usw.? — Sogar derbe
undheit und rohe Arbeit waffnen (wie, wenn nicht der Volkslehrer,
) der Volkskenner weiß) nicht die Dorfkinder gegen diesen Jugend-
s. Wenn man also jetzt mehr darüber klagt und lehrt, als sonst,

Luther sagt: contemptus magis diabolum, obs
d. h. das Böse bekämpfen zwingt, es zu beschauen; i
selber ist ein Stück Niederlage. Allzufrüh gelehrte E
fängt die gefährliche Aufmerksamkeit früher an zu wecken,
täte; das vorzeitige Umhängen der Feigenblätter leitet d
welchen es in Eden nur verdeckte. Wenn ganze Völk
und Sparter bei aller Sinnen-Fülle, mit mehr Gewin
wenig von pedantischer Anzug-Prüderie und körperlicher
wissen: warum nicht noch mehr das ungereizte unmannl
Man könnte die Schamhaftigkeit der schamhaften Sinnpfl
pudica) vergleichen, deren Blätter Gift haben und deren
das Gegengift. Die spätere unbefohlene, zumal weibliche S
gleicht dem Feigenbaume selber, welcher mit seinen Feige
erlaubte süße Blüten und Früchte vor dem Reifen, ni
Gift zudeckt.

Manche raten sogar, das Kind soll sich schämen
selber zu sehen; sich selber? — Himmel mit welchen gi
begriffen müßte die junge Gestalt sich schon beschauen,
sich selber — etwas andres ists vor andern — über
derliche und Unwillkürliche errötete, d. h. über den Schö
— Auch in den späteren Jahren sind Knaben unter sic
Mädchen unter sich, fast unverschämt; nur die Geschlecht
ander sind verschämt, ja dasselbe Geschlecht gegen das e

Doch geht hieraus für die geistige Stufenzeit des
fünfzehnten Jahres voll Revolution und Evolution die
mischt die Geschlechter, um sie aufzuheben; denn zwei K
zwölf Mädchen, oder zwei Mädchen werden zwölf Kna
gegen alle Winke, Reden und Unschicklichkeit gerade dur

Kinder stellt; nämlich das unverständige Zudecken einer Decke, d. h. Schafkleider eines — Schafs.[1]) Wer verrät, er verwahre ein Geheimnis, hat schon dessen Hälfte ausgeliefert, und die zweite wird er nicht lange behalten. Die Fragen der Kinder über Schwangerschaft, über das Woher eines neuen Kindes, tut bloß die unbescholtene Wißbegierde, Fragsucht, aber kein Instinkt oder Trieb; denn dieser gibt Antworten, aber keine Fragen. Im Kinde ist die Frage über die Niederkunft der Mutter so weit vom Geschlechtstriebe entlegen, als etwa die nach warum die Sonne, die doch im Westen niedergeht, am Morgen wieder im Osten stehe. Es gebe ihm aber nur die erzieherische Geheimniskrämerei eine gesuchte Größe in dieser Dreiheit-Regel: so wird der Instinkt, der ins Ferne wittert, in Verbindung mit einigen Erfahrungen des Zufalls vergriffen, und das Dunkle seinem Reiche einverleibt. In diese Krämerei gehört z. B. das Wort: „dies gehört Erwachsene, oder wenn du größer bist", und das ganze pädagogisterielle wichtige Fehlbetragen der Weiblichkeit im Hause einer Kinderenden. Geheime Artikel geben immer Krieg; und die heimliche Verlobung mit der Sünde ist von verheimlichenden Instruktionen dieser Art nicht fern.

Womit ist aber dem fragenden Kinde zu antworten? — Mit so viel Wahrheit, als es begehrt; „wie das Käfer-Würmchen in der Nuß, so wächst das Mensch-Würmchen in der Mutter und bleibt von ihrem Blut und Fleisch; daher wird sie krank ꝛc." Kinder uns zehnmal weniger verstehen, als wir glauben, und, noch dem Erwachsenen, tausendmal weniger nach der letzten Ursache, wenn sie die vorletzte wissen, umfragen, als einige bei beiden voraussetzen: so wird das Kind vielleicht erst nach Jahren wieder vorfragen: woher aber das kleine Menschlein? Antwort: „vom lieben Gott. Wenn die Menschen einander geheiratet haben und neben einander schlafen." Mehr wissen auch wir erwachsene Philosophen von der ganzen Sache nichts; und ihr sagt mit vollem Recht zum Schlusse: der Mensch kann wohl eine Bildsäule machen, eine gestickte Blume usw. aber nichts Lebendiges, das wächst. Und es wird auch noch das reine Wort Schlaf den Kindern von der größten Unbefleckbarkeit nicht mehr verunreinigt oder ausgelegt, als uns die bisherigen Zeugung-Lehrgebäude gewiesen haben, an welche jedoch der scharf-, tief- und vielsinnige Oken eine schöne Sakristei angestoßen. Wie leicht man Kinder abfertigt, abhält und befriedigt, — dafür hab ich einen schon Jahrhunderte alten Beweispfeiler, der zugleich der alte

[1]) Hierzu ein Wort von Rosegger: „Nicht das Wissen und der naturgemäße Sinn bringt zum Falle, sondern die Geheimnistuerei, die damit aufgeweckte Neugierde und Begierde. Unter dem Feigenblatt gedeiht die Keuschheit nicht, sondern die Prüderie und die Lüsternheit. Die Prüderie verdeckt, und die Verdeckung heißt Lüstern. — Legt der mediceischen Venus ein Hemd an: das schöne Weib ist fort und das interessante Frauenzimmer ist da."

feste Pranger der Religion-Unterweisung ist: nämlich seit dem sechzehnten, im siebzehnten, im achtzehnten Jahrhundert starben gewiß Millionen Christen und noch mehre Christinnen, welche von Kindheit auf, und jeden Sonntag angehört, daß die Taufe das jüdische Sakrament der Beschneidung vertrieben habe, — und welche nie nachgedacht oder nur nachgefragt, was Beschneidung denn ist. So lernen und fragen Kinder. Der Verfasser dieses erhielt Belehrung über diesen christlichen Artikel erst nach achtzehn Jahren von jüdischen Werken. Ihr Religionslehrer, Schul-, Hof- und Kanzelmeister, denkt an die Beschneidung, damit ihr die pauliniſche der Lippen und der Herzen-Vorhaut an euch selber vollzieht.

Auf der andern Seite mögen diese Worte, so wie die: Gebären, Hochzeitnacht u. a. beweisen, wie gleichgültig und rein, ja heilig überall das Bezeichnete sei und erscheine, sobald nur das Zeichen es eben gleichfalls ist. — Fragt freilich ein älteres Kind: so fang ich ruhig eine ordentliche Zergliederung-Vorlesung, z. B. von Herzen an (wie etwa eine Französin im anderen Sinne täte) — und gehe weiter; ich geb ihm Ernst, Ruhe und Langeweile und dann eine Antwort.

Zur Beruhigung der Eltern diene noch eine Bemerkung: die Kinder in der unmannbaren und Flegelzeit haben eben aus Unverdorbenheit und Unwissenheit, ja Unbekümmernis um alle Geschlechtsregeln, eine besondere Neigung — welche gerade bei eintretender Belehrung und Umkehrung sich verbirgt — gewisse Unartigkeiten zu begehen und auszusprechen, und zwar diese Neigung oft so befremdend, daß ich einmal ganz reine gute Kinder, als der Vater ihnen garstige Worte (wiewohl ebenso sehr auf Sprechroheit als Geschlecht sich beziehende) vorwarf, und verbot, den Vater bitten hörte, diese Worte zu wiederholen, weil sie solche, sagten sie, gern hörten. Freilich arbeitet hier schon aus dunkler Tiefe der Instinkt an seinem Maulwurfhügel; aber er wohnt noch tief in der Erde; und niemand befürchte. — Am meisten hoffe in dieser Beziehung vom gesunden Kinde; das körperkranke wird zu leicht zum sittlich kranken.

Nur über einen Punkt müsse man bei aller möglichen Freimütigkeit der Erklärung behutsam und fast mit den ängstlichsten Erziehungspredigern einverstanden sein: nämlich über die äußere Tat-Ähnlichkeit der Menschen mit Tieren. Zum Glück ist sie nur eine Unähnlichkeit. Lasset denn nie den schamhaften Halbjüngling irgend eine Äußerlichkeit seiner Verehrten mit den Tieren des Feldes träumen und ergrübeln. Die reine kindliche, obwohl weissagende Natur erbebt vor dieser Ähnlichkeit. Ist sie ihm erwiesen, und der heilige Schauer besiegt: so ist das Kind zu viele Jahre auf einmal alt geworden; — das Denken arbeitet hier dem Tun vor, wie sonst entgegen — außer der Wahrheit und der Wiederholung ihrer Ansicht mildert ihm noch der Trieb die brennende Farbe — und die Stürme seines Frühlings wehen [illegible] drängen.

In der Tat, gibt es irgend eine Zeit, worin ein zweiter Mensch ziehend einem ersten nötig ist: so ist es die, wo der Halb- und rittel-Jüngling (oder das Mädchen) seine neue Amerikaswelt des eschlechtes entdeckt, und wo auf dem welkenden Kinde ein blühender ensch aufschließt. Zum Glück gesellte die Natur selber diese Zeit r geistigen Frühlingsstürme im Gegengewicht, die Stunden der önsten Träume, der Ideale, der höchsten Begeisterung für alles roße zu. Nur noch ein Gegengewicht hat der erziehende Wächter m Herzen zuzufügen, nämlich den Kopf; d. h. er spare auf dahin jend eine neue Wissenschaft, irgend ein Ziel ergreifende Tätigkeit, jend eine neue Lebensbahn auf. Zwar wird dies den Vulkan nicht äufen, aber seine Lava wird in diesem Meere nur zum Vorgebirge alten, und das Übel kleiner ausfallen, als die Angst. Denn ist ht aus allen offen und geahneten Abgründen dieser Zeit eine ehrheit gegenwärtiger gesunder Stimmen aufgestiegen, welche nicht rstummen und nicht jammern?

Die Ansichtspostkarte und ihre Benutzung in der Schule.

ber den Wert der genannten Karten als Unterrichtsmittel sind die chulmänner wohl so ziemlich eines Sinnes. Dem Lehrer, der in ner Schule über ein geringes Maß von Anschauungsmitteln verfügt, sie ein dankbar begrüßter Ersatz der Wandbilder, die in seinen reich noch nicht oder nur in sehr bescheidener Zahl gekommen sind. ber auch da, wo in Bezug auf Wandbilder kein Mangel beklagt rd, stellt sich die Ansichtskarte als willkommener Freund ein, teils r Ergänzung, teils als Wiederholungsmittel.

Man mag die Veranschaulichungssucht vieler Pädagogen beklagen d kann trotzdem das eine oder das andere wertvolle Bild für den ilischen, den geographischen, geschichtlichen oder den naturwissenschaftchen Unterricht herbeiwünschen.

Solche Lücken füllt die Ansichtskarte aus. Wir haben in der chule das Bild „Lüneburger Heide" aus dem Wachsmuthschen Verg in der Wandbildgröße oder in verkleinertem Maßstabe in dem ilderanhang zum Schmidtschen Volksschulatlas. Wer hätte es aber cht dankbar begrüßt, wenn es ihm möglich geworden, die stimmungsollen Bilder jener Landschaft aus dem Postkartenverlag von Dr. Trenkr & Co. vor die Augen der Kinder zu bringen? Welch prächtige rgänzung bildet z. B. zu dem Bild „Riva am Gardasee" im genannten ilderanhang die Karte: Strada per Torbole!" Ich will den Kindern ne Anschauung einer Talsperre geben. Ein Wandbild ist nicht vornden, ist auch nicht nötig; denn eine Ansichtskarte der Talsperre i Einsiedel (Sachsen) oder der Stadt Nordhausen bei Neustadt im arz genügt vollständig. Es dient ferner zur Übung im Orientieren r sehr, wenn man dem Wandbild „Bingen am Rhein" die eine er andere Ansichtskarte, von etwas anderem Standpunkt aufgenommen,

zur Seite stellen kann. Das Kind bekommt Respekt vor den Leistungen der Menschen, die große Hindernisse zu bewältigen bemüht sind, wenn es auf der Ansichtskarte sieht, wie ein Eisenbahnwagen auf den Schienen der Eselswand den Pilatus erklettert. In der Tat ein unerschöpflicher Born reicher Anschauung kann dem Kinde in den Postkarten geschenkt werden. Und wenn Goethe gesteht, bedeutende Kunstwerke durch die vom Vater mit großer Sorgfalt gesammelten Kupferstiche längst gekannt zu haben, ehe er sie persönlich schaute, und wie er sie dann freudig als alte Bekannte begrüßt habe, so kann dem Kinde durch die Bildkarten ein ähnlicher Genuß verschafft werden.

Aber, wenn irgend möglich, sollten sie nicht beschrieben und durch Poststempel nicht verunziert sein. Und dann: eine zweckmäßige Auswahl tut not. Karten wie sie häufig aus Sommerfrischen und Ferienversorgung geschrieben werden, sind oft von recht zweifelhaftem künstlerischem Werte. Darum begrüßen wir es mit Dank, daß die Firma Richard Döring, Leipzig-Lindenau (Uhlandstraße 29) eine Zentralstelle für Ansichtskarten eröffnet hat, die zum allergrößten Teil als Lehrkarten im besten Sinne des Wortes bezeichnet werden dürfen. Aber noch mehr. Jene Firma hat auch eine Tafel zum Verkauf hergestellt, auf der in sehr zweckmäßiger Weise eine beliebige Anzahl von Postkarten auf leichte Weise und ohne jede Verletzung der Tafel befestigt werden kann. Und zur Aufbewahrung hat sie einen Sammelkasten in den Handel gebracht, in dem die Karten, geschützt vor Staub und Licht, aufbewahrt, leicht gefunden und aus dem sie bequem entnommen werden können.

Alle diese Hilfsmittel: die vortrefflich ausgewählten Karten, der schöne Behälter und die handliche Kartentafel können wir bestens empfehlen.

Eingegangene Schriften.

45. **H. Pfeifer, Ethik in der Volksschule.** Die Bergpredigt nach Matthäus und das 1. und 3. Hauptstück. 378 S. Leipzig 1907, Dürr'sche Buchhdlg. 4,80 *M.*

Man wird immer mit freudigem Interesse nach einem Buche von Pfeifer greifen, denn man schätzt diesen Leipziger Schuldirektor schon lange als einen schneidigen, warmherzigen und mit fortreißenden Kämpen. Man schlage irgend ein Blatt seines neuen Werkes auf und mache die Probe: Es spricht hier eine Persönlichkeit, die in ernstem Eifer etwas zu sagen hat und der man gern lauscht.

Prüft aber der Methodiker, dann kann er nur erklären: Pfeifers Standpunkt ist veraltet! methodisch ist das Werk verfehlt. Er schmiedet noch heute die alten konzentrischen Kreise, er putzt noch immer die alte Spruchkatechese auf und öffnet dem Katechismusunterrichte weite Pforten, er überschleiert ihn freilich mit einem Ding, das er „Ethik" nennt, läßt hundert konstruierte windige Gestalten durchs Schulzimmer huschen, blutloses Volk wie aus Nebel, und spricht von ihnen dann zuweilen im guten Biedermeiertone, sie als das wahre, vorbildliche Leben preisend. Und so sitzt er am Pulte über die Bergpredigt

ebeugt, predigend, erläuternd, bedacht auch, daß ja nichts übergangen wird — aber 378 Seiten! — und ist schließlich glücklich, daß er alles in zwei Altgoldahmen Dr. Lutheri geschoben hat: in 10 Gebote und Vaterunser.

Und draußen zieht der Heiland vorbei, Kinder und Kinderlein rings um hn. Und drinnen sitzt einer, der glaubt er hätte es nicht nötig, dieses Leben, ie es niemals ein zweites gegeben, von seinen Schülern mit erleben zu assen, ein Leben, vor dem diese ganze „Ethik" die reine Spinnewebe ist. Der auber dieser göttlichen Persönlichkeit! Was ginge drüber! Was über diesen inzigen Wanderzug, wo tausend Gefühle wach werden, immer neue selige Worte ie eine rote Blütenpracht aufbrechen: Wo Religion gelebt wird! Religion!

Der Religiöse schließt mit einem Bekenntnis, wie es Petrus am Tage on Cäsarea Philippi tat: Ich glaube an dich, als meinen Heiland. Ich glaube n Gott.

Zu solchem religiösen Bekenntnisse wollen wirs bringen. Da gipfelt der roße religiöse Geisteszug. Der Eklektiker freilich holt sich Gesetzestafel samt eschluß vom Sinai herab, holt sich auch Bergpredigt und Vaterunser und leimt lles zusammen. Die Bergpredigt ist eine Sammlung von Worten Jesu, die ahrscheinlich zu ganz verschiedenen Zeiten seines Lebens gesprochen worden sind. er Apostel hat sie gesammelt, als wärens Perlen auf dem Wege gewesen. ehen wir dem Leben Jesu nach, dann sehen wir sie wieder an den alten tätten. D. h. wir verteilen die Worte der Bergpredigt über das Leben Jesu. o funkeln sie als Glanz- und Glückspunkte eines reichen, herrlichen Daseins.

Niemals kann dem Kinde Religion durch Ethik ersetzt werden! Weils in Kind ist! Weils erst erleben muß!

So gern sich Pfeifer in den brausenden Sturm moderner religiöser Ideen türzt, uns zur Nachfolge begeisternd, so bang mahnend müssen wir ihm heute urufen: Weg mit dem einengenden Gewande eines schwindenden methodischen ndividualismus! Es hindert den Fortschritt, es schwächt die Kraft und auch — e Bedeutung! —

Verhehlen will ich auch nicht, daß mir manche stilistische Wendungen unliebsam aufgefallen sind, z. B. das „Meer des Unterhaltungsstoffes ebbt", „diese leutchen", „dieses Frauchen". Das eine ist gespreizt, das andere klingt „von ben her". — Kirsch.

46. H. Scherer, Schulrat, **Führer durch die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften**; zugleich ein Ratgeber für Lehrer und Schulbeamte bei der Einrichtung von Bibliotheken. 1. Heft: Religionswissenschaft. VI und 123 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 1,40 ℳ.

Scherers Führer soll der Fortbildung der Lehrer im allgemeinen dienen, lso nicht einem besonderen Zwecke, z. B. der Vorbereitung auf eine Prüfung. as 1. Heft will den Lehrer „in das neue Gebäude, das die moderne Theologie ufgerichtet hat", geleiten und ihm zeigen, wie er sich in demselben orientieren ann. Aus dem Vollen schöpfend, unterrichtet Scherer seine Leser in knapper, edrängter Form über die Ergebnisse der modernen theologischen Forschung auf en Gebiete der Bibelkritik, der Religions- und Kirchengeschichte und der Religionsphilosophie. Er behandelt ferner den Einfluß der Philosophen auf die estaltung der Religion und untersucht das Verhältnis, in welchem Religion nd Sittlichkeit und Religion und Kirchenglaube zueinander stehen.

Der Verfasser steht auf dem Standpunkte der modernen liberalen Theologie. r will niemand in seinem Glauben stören, möchte aber denen ein Helfer sein, e ernstlich nach wissenschaftlicher Begründung ihres Glaubens streben.

In der Bücherkunde, welche den Schluß unseres Buches bildet, werden 16 empfehlenswerte, religionswissenschaftliche Werke aufgeführt. Kurze Be-

merkungen, welche dem Titel usw. derselben angefügt sind, machen uns mit der Eigenart eines jeden bekannt. Um den Lesern des Führers und Ratgebers Gelegenheit zu geben, auch den Standpunkt der orthodoxen Theologie kennen zu lernen, hat der Verfasser in das Bücherverzeichnis auch solche Werke aufgenommen, die den orthodoxen Standpunkt vertreten oder ihm nahe stehen.

Wir empfehlen das 1. Heft des Führers und Ratgebers aufs beste.

2. Heft: Religions- und Moralunterricht. 141 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 1,80 *M.*

Auch hier wird auf verhältnismäßig geringem Raume viel geboten. In der Einleitung betont unser geschätzter Verfasser die Notwendigkeit einer Reform des Religionsunterrichts, indem er geltend macht, die durch den Religionsunterricht dem Kinde vermittelte Grundlage der Welt- und Lebensanschauung dürfe nicht im Widerspruche stehen mit dem im übrigen Unterrichte geschaffenen Fundament, auf dem sich die in Wissenschaft, Kunst und Leben herrschende moderne Welt- und Lebensanschauung erhebt. Wir stimmen mit Scherer in der Ansicht überein, daß zur Reform des Religionsunterrichts nur diejenigen berufen sind, die nicht nur mit dem heutigen Standpunkte der Religionswissenschaft, sondern auch mit dem der wissenschaftlichen Pädagogik gründlich vertraut sind.

In der Einführung selbst gibt der Verfasser zunächst einen kurzen Überblick über die Gestaltung des Religionsunterrichts von Luther bis auf Pestalozzi. Er weist dann darauf hin, wie die streng kirchliche Richtung, welche im Religionsunterricht durch Harnisch, Zahn, Palmer u. a. vertreten wurde, in Preußen durch die Regulative von 1854 zur Herrschaft gelangte, wie diese aber durch den Ansturm des Liberalismus in der Pädagogik (Diesterweg u. a.) zu wanken begann und durch die „Allgem. Bestimmungen" von 1872 zu Fall kam, wie man aber nach dem Rücktritt Falks im Religionsunterricht wieder in den alten Bahnen zu wandeln begann. Nachdem der Verfasser die Stellung der Herbart-Zillerianer zur Reform des Religionsunterrichts, besonders diejenige Dr. Theodorfs, beleuchtet hat, wendet er sich einzelnen Fragen des Religionsunterrichts zu, indem er sich verbreitet über die didaktische Bedeutung des Alten Testaments, des Lebensbildes Jesu, der Wundergeschichten, der Gleichnisse Jesu, der Schulbibel, des Katechismus und des Kirchenliedes. Hierauf behandelt er die Anordnung des religiösen Lehrstoffes nach konzentrischen Kreisen und kulturhistorischen Stufen, sowie den Unterschied der dogmatisch-scholastischen und der sittlich-psychologischen Lehrweise im Religionsunterricht.

Wir freuen uns der Ansicht Scherers, daß der Religionsunterricht nicht vom Moralunterricht zu trennen, nicht aus der Schule auszuscheiden, auch nicht zum fakultativen Unterrichtsgegenstande zu machen sei.

Scherer fordert auch in der vorliegenden Schrift, seinem genugsam bekannten liberalen Standpunkte gemäß, konfessionslosen Unterricht auf christlich deutscher Grundlage, wie er der im deutschen Volke herrschenden Welt- und Lebensanschauung entspricht, und ermahnt zur Beschränkung auf das Verständlichste und Notwendigste bei der Behandlung dogmatischer Lehrstoffe, deren eingehende und kritische Betrachtung er dem Konfirmandenunterricht zuweist, während er die Pflege der religiös-sittlichen Fortbildung der konfessionslosen Fortbildungsschule zur Pflicht macht.

Die „Bücherei" macht uns mit 130 größeren und kleineren Werken bekannt, welche Theorie und Praxis des Religions- und Moralunterrichts von verschiedenem Standpunkte aus betrachten.

Daß die Ausführungen Scherers, des gründlichen Kenners der modernen Religionswissenschaft und der wissenschaftlichen Pädagogik des Interessanten und Guten viel bieten, ist selbstverständlich, zumal er sich schon seit mehr als 20 Jahren mit der Frage der Reform des Religionsunterrichts beschäftigt hat. Wenn wir auch nicht in allen Punkten mit seinen Ansichten übereinstimmen, so können wir doch sein Buch aufs wärmste empfehlen. Es verdient nicht nur von Freunden, sondern auch von Gegnern Scherers gelesen zu werden. Jeder wird

dem Studium der Schrift in mannigfacher Weise zum Nachdenken angeregt en, und Nachdenken über eine Sache führt ja meist zur Förderung in lben. Dr. Götz.

Dr. A. Wünsche, Schulgeographie des Königreiches Sachsen. Mit 17 Figuren im Texte. 214 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchhandlung. 2 ℳ.

Das Buch entstammt der Feder des Herausgebers der schönen Kolonial- r, die bei Schneidewind in Dresden erschienen sind. Es will dem Lehrer eichenden Stoff auf allen Stufen des vaterländischen Unterrichts bieten. Verfasser hat ganz recht, wenn er behauptet, dem Schüler sei nur dann sichere geographische Kenntnis unseres Vaterlandes zu verschaffen, wenn erſten Auftreten der Vaterlandskunde an immer und immer wieder der graphie des Heimatlandes die gebührende Aufmerksamkeit gewidmet werde.) wenn der Verf. nicht das dankenswerte Verzeichnis der benutzten Literatur efügt hätte, würde das Studium des Buches sehr bald die Umsicht und didaktische Geschick des Verfassers erkennen lassen. Die Behandlung ge- ht nach Landschaftsgebieten, wegen deren Abgrenzung wir ebensowenig mit Verf. rechten wollen wie hinsichtlich der mehr oder weniger ausführlichen andlung einzelner Teile (vgl. z. B. Meißen und Annaberg). S. 58 macht Verf. Bemerkung, unsere Schulkarten von Sachsen sollten von der Gepflogenheit, Eisenbahnen, aber gar keine Straßen zu zeigen, abgehen; es gehe dadurch den Unterricht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Natur und einem urwerke, wie doch jede Straße eins ist, verloren. Wir haben eine solche te gezeichnet ähnlich der in Dr. Buschicks Arbeit über die Abhängigkeit der hiedenen Bevölkerungsdichten im Königreich Sachsen, müssen aber doch ge- n, daß, wenn die vom Verf. ausgesprochene Absicht verwirklicht werden soll, Fülle eintritt, die dem Schüler das Lesen der in dem üblichen Maßstab ichneten Schulkarten ungemein erschwert. Der im Zeichnen geübte Lehrer , aber immerhin bemüht sein, wenigstens an einigen Beispielen zu zeigen, die Landstraßen weit mehr als die Eisenbahnen sich den Formen der Land- ft anpassen müssen. Sehr überlegen mag er sich, ob er zu dem Zwecke, die ller zu einigermaßen richtigen Vorstellungen über den Aufbau des Erzge- es zu bringen, ihnen eine „Fülle von Bildern" — Erzgebirge, Riesen- rge, Berner Alpen u. dgl." — vorführen soll, wie Verfasser dem Lehrer der lands-Kinder anempfiehlt. Die Ausführungen des Verfassers sind sehr an- hm zu lesen, und wer das Buch mit Geschick benutzt, wird daraus viel chbares lernen und lehren können. Nur auf der Unterstufe daraus nicht el nehmen! R. S.

Prof. Heinrich Fischer, Schulatlas für Anfangsunterricht und Mittelstufen. 47 Haupt- und 74 Nebenkarten auf 52 Kartenseiten. Bielefeld 1907, Velhagen & Klasing. 1,50 ℳ, kart. 1,70 ℳ.

Wir schicken voraus, daß die Karten mit sorgsamer Hand entworfen und künstlerischem Verständnis ausgeführt sind. Hinsichtlich der Projektionen, gewählt wurden, muß man das Streben nach Flächentreue und Einheit- eit anerkennen. Die Karten sind ferner so gerichtet, daß der Atlas beim rauch nicht gedreht zu werden braucht. Nach ähnlichen Grundsätzen haben andere schon Atlanten bearbeitet. Auch der Versuch ist nicht neu, bei tschland durch Zusammenfassen der Königreiche, Großherzogtümer usw. in iner Farbengruppe eine erwünschte Gedächtnishilfe für das Erfassen des lichen Aufbaues unseres Reiches zu geben. Wir haben dieses Verfahren t vor drei Jahrzehnten auf selbstgezeichneten Wandkarten zugunsten der rägung mit Erfolg angewendet und zwar auch für Europa. Die Ver- ung von Höhenstufenfarben mit vielfarbigem staatlichen Grenzkolorit bei

den europäischen Ländern ist zweckmäßig, wenn man auch von denen, die nur rote Grenzlinien wählten, nicht etwa behaupten darf, sie hätten ihre Karten nicht als Grundlage eines wirklich länderkundlichen Unterrichts gedacht. Sehr einverstanden mit dem Herausgeber sind wir in der Behauptung, daß ein allgemeiner Atlas Heimatkarten im strengen Sinne des Wortes niemals geben könne. Auch die den meisten Atlanten beigegebenen Provinzialkarten sind es nicht. Den vom Verf. gemachten Versuch, ein verbindendes Mittelglied zwischen der engeren Heimatkarte und der Länderkarte zu schaffen, begrüßen wir. Die in verschiedenen Atlanten zu solchem Zwecke vorgestellten Kartenseiten genügen nicht. Im vorliegenden Atlas finden wir in etlichen 20 Kärtchen typische Boden- und Siedelungsformen unseres Deutschen Reiches dargestellt, Land- und Siedelungsformen im Tiefland, Mittelgebirge und Hochgebirge. Daran schließen sich 11 Kärtchen zur Veranschaulichung der europäischen und außereuropäischen Land- und Küstenformen. Sehr raten möchten wir, dem Atlas ein Deckblatt mit Ausschnitt in der Größe der meisten Kärtchen beizufügen, so daß beim Gebrauch immer nur ein Kärtchen wirksam vor das Auge tritt. Eine stattliche Anzahl von Kleinkarten ist der Arbeit des deutschen Volkes gewidmet, wie überhaupt die ganze Anlage des schönen Atlasses das Streben erkennen läßt, mitzuhelfen, daß auch durch den Betrieb des erdkundlichen Unterrichts „die Liebe und Hingabe zum eigenen Volke, gepaart mit wachsendem Verständnis für dessen Zukunftsziele", gestärkt werde. R. S.

49. **Josef Strzygowski, Die bildende Kunst der Gegenwart.** Ein Büchlein für jedermann. Leipzig 1907, Quelle & Meyer. 4 *M.*, geb. 4,80 *M.*

Das vorliegende Werk ist eine Gelegenheitsschrift, die ihr Entstehen den Vorlesungen verdankt, die der Verfasser bei den österreichischen Universitäts-Ferialkursen für Lehrer in Bielitz im Sommer 1906 über moderne Kunst gehalten hat. Darum widmet er auch in dankbarer Anerkennung dieser und der schon 1905 in Innsbruck so zahlreich versammelten aufmerksamen Hörerschaft sein Buch „der Lehrerschaft."

Der Verfasser ist sich von vornherein der Schwierigkeit bewußt, in der Fülle vielgestaltiger Kunstbestrebungen, in dem mannigfachen Ringen der Gegenwart nach einem neuen Idealismus allgemeingiltige Richtlinien geben zu können. Er weiß weiter auch, daß in unserer Zeit der Dissoziationen und Gärungen neue Gedanken, die ja am ehesten in der Kunst zum Ausdruck gelangen, die Zahl derer sich gemehrt hat, die das Nützliche und Zweckmäßige, das Rationale und Reale dem Idealen und dabei vielfach noch Unklaren des künstlerischen Schaffens vorziehen. Aber beseelt von der wahren Liebe und dem festen Glauben an die siegreiche Kraft der dauernden Werte in der heutigen Kunst, geleitet von einem weiten Blick und klarer Erkenntnis für das Typische neuer Erscheinungen unternimmt er es doch, für die neuen künstlerischen Ideale zu begeistern und uns Mittel und Wege zu zeigen, die das Verständnis und einen Überblick in den Gewirr gegenwärtiger Kunstprodukte ermöglichen.

So belehrt er uns denn an der Hand von gelungenen Abbildungen in flüssiger, gefälliger Sprache zunächst über das Wesen der modernen Baukunst, zeigt, wie beim „monumentalen Raumbau" sich eine rein künstlerische (romantische und klassizistische), eine mehr ingeniös praktische und eine dekorative Richtung scheiden lassen, erklärt dann unter kurzen Hinweisen auf die Geschichte des Denkmals, daß der moderne Denkmalbau auf eine Wirkung durch die Masse hinstreben muß, und beleuchtet darauf als 3. Seite der Baukunst den modernen Privatbau mit seinen charakteristischen Stilarten. — Im 2. Abschnitt skizziert der Verfasser das gegenwärtige Kunstgewerbe, das von dem Streben der Innendekoration nach Einfachheit und Zweckmäßigkeit, nicht von der Sucht nach Luxus geleitet sein soll. — Der 3. Teil des Buches bringt interessante Bemerkungen

ber die Ornamentik, die seit etwa 1895 die alten schablonenhaften Wege ver-
issen und, angeregt durch intensivere Naturbeobachtung, beeinflußt durch ost-
siatische Rezeptionen, freiere Bahnen eingeschlagen hat. — Der nächste Aufsatz
ndelt über die moderne Bildhauerei, als deren wichtigste Vertreter und Bahn-
echer neben Klinger, Rodin und Meunier, auch die Engländer Morris und
uskin gefeiert werden. — Was der Verfasser weiter über die „Zeichnung"
igt und zwar zuerst über alle von der Zeichenkunst ausgehenden graphischen
ertigkeiten, die Klinger kurzweg und treffend „Griffelkunst" nennt, weiter und
or allem aber über „Handzeichnung, Zeichenunterricht und künstlerische Er-
ehung" ausführt, dürfte für jeden Lehrer lesenswert sein, wenngleich die
nstlerischen Ideale und Ziele mitunter zu hoch gesteckt erscheinen. — Bei der
genwärtigen „Malerei" verweilt Strzygowski länger. Seine Ausführungen
ber „Mißachtung des Gegenstandes" höherer Ordnung von Seiten der Mo-
ernen finden freilich nur da unsern vollen Beifall, wo sie die jedes Idealismus
aren Tendenzen neuerer Künstler geißeln, den gesuchten „naturalistischen Im-
ressionismus", wie er unter der Urteilsunfähigkeit vieler „Marchands ama-
eurs" großgezogen wird, energisch abweisen. Ob indessen ein Millet, Courbet
nd Meunier, die als Verherrlicher der Arbeit doch einen guten Teil Idealismus
ffenbaren, schlechthin in diese Kategorie zu rechnen sind, möchten wir bezweifeln.
mmerhin müssen diese Erörterungen als ebenso anziehend bezeichnet werden,
ie die der nächsten Kapitel: über „Malerei der Feinschmecker", wobei der Ver-
sser sich mit Recht gegen die ausartende Künstelei in Farbe und Licht wendet,
rner über die „Landschaft", über den „Inhalt", der ihm ja als „das Ent-
cheidende in der Kunstentwickelung" gilt (p. 212) und den er bei Böcklin so
rgreifend zum Ausdruck gebracht findet, daß er überzeugt ist, dessen Bilder
önnen „dem deutschen Volke nicht nahe genug gebracht werden" (p. 221), und
ndlich über die „Monumentalmalerei", als deren vornehmsten Typus er neben
linggers „Christus im Olymp" Böcklins „Toteninsel", das Bild „zum Träumen
on Zeit und Ewigkeit" feiert und der er auch nochmals im 6. Abschnitt seines
uches „Böcklin und Goethes Psalm von der Natur" ein hohes Lied singt. —
n einem Anhang spricht Strzygowski über „Kunststreit, Reichstag und Lieber-
ann", um noch einmal den Hergang des bekannten Kunststreites von 1904
urz zu charakterisieren und um klar und entschieden seine Stellung zwischen
en hypermodernen Sezessionisten einerseits und der Richtung, wie sie vom
eutschen Kaiser sanktioniert werde, anderseits zu kennzeichne und zu recht-
rtigen. —

Soll nun am Ende dieser Skizzierung des Inhaltes ein Urteil über den
Wert und die Bedeutung des Buches abgegeben werden, so kann es nur in Lob
estehen und in die Mahnung an den Leser dieser Zeilen ausklingen, selbst ein-
al die anregenden geistvollen und flüssigen Gedanken, die das vorgenannte
Werk in Fülle birgt, zu studieren. Kr.

50. Friedrich Arnold, Das deutsche Volkslied. Prenzlau 1907, E. Vincent. Geb. 2,20 *M.*

Das Jahr 1907 erinnert an die vor hundert Jahren erschienene erste
usführliche Volkslieder-Sammlung „Des Knaben Wunderhorn", von der Goethe
gt: Von Rechts wegen sollte dieses Büchlein in jedem Hause, wo frische Men-
hen wohnen, am Fenster, unterm Spiegel, oder wo sonst Gesang- und Koch-
cher zu liegen pflegen, zu finden sein, um aufgeschlagen zu werden in jedem
ugenblick der Stimmung oder Unstimmung, wo man dann immer Gleich-
ndes oder Anregendes fände."

Ferner erinnert das laufende Jahr an den verdienstvollen Erforscher des
utschen Volksliedes, L. Erk, dessen Geburtstag im Januar zum 100. Male
iederkehrte.

Das vorliegende Werkchen erscheint also zu günstiger Zeit, sofern die
tungen von neuem an die Bedeutung des Volksliedes erinnern und des

Mannes dankbar gedacht haben, der mit wahrem Bienenfleiß jene zerstreuten Lieder sammelte, die einen tiefen Blick in die Nationalseele gestatten. Aber auch insofern zeitgemäß, als die neuen Lehrpläne für das Präparanden- und Seminarwesen vom 1. Juli 1901 das deutsche Volkslied als Lehrstoff der ersten Seminarklasse besonders hervorheben. Die uns vorliegende Ausgabe B will Schulzwecken dienen, und zerfällt in zwei getrennte Teile. Der 1. Teil bietet auf 70 Seiten eine Sammlung von Liedern, die zumeist aus dem Liederhort von Erk und Böhme und aus Uhlands „Alte hoch- und niederdeutsche Volkslieder" genommen sind. Beigegebene Erläuterungen öffnen das Verständnis. Wenn Uhland ein Hauptthema des Volksliedes mit den Worten bezeichnet: „Von der derben Zote bis zu den zartesten Empfindungen süßer Sehnsucht schlägt es alle Töne des Liebesliedes episch und lyrisch an", so darf man sagen, daß der Verf. alles vermieden hat, was sittlich anstößig ist.

Im zweiten Teil (70 Seiten) wird einleitend der Werdegang des Volksliedes dargelegt und über die Entstehung und Verbreitung der Volkslieder kurze Mitteilung gemacht. Dann folgt eine Gruppierung in Sagenlieder, historische Volkslieder, Liebesliedes, Lieder der Geselligkeit, und geistliche Volkslieder. Am Schluß wird die wichtigste Literatur angegeben, zu der man ja zuletzt vordringen muß, wenn man spüren will, wie wahr das alte Volkslied singt:

„Und in dem Schneegebirge
Da fließt ein Brünnlein kalt,
Und wer daraus tut trinken,
Der wird ja nimmer alt."

R. S.

51. **Herders Konversations-Lexikon.** III. Aufl. Reich illustriert durch Textabbildungen, Tafeln und Karten. 160 Hefte zu 50 Pf. oder 8 Bände geb. in Halbfranz zu je 12,50 *M.* Freiburg, Herdersche Verlagsbuchhandlung.

Dieses im Erscheinen befindliche Lexikon hat schon hinsichtlich seines Umfanges wesentliche Umwandlungen erfahren. Als es in den Jahren 1853—57 zum ersten Mal erschien, zählte es 5 Bände. Die 2. Auflage (1875—79) war vierbändig. Jetzt erscheint es in doppeltem Umfange. Es ist also ein Nachschlagewerk mittlerer Größe. Vor uns liegt der VII. Band (121.—140. Heft: „Pompejus bis Spinner" (VIII Seiten und 1840 Spalten Text mit im ganzen 900 Bildern).

Er bietet eine große Fülle von Stoff in knapper, das Verständnis jedoch nicht erschwerender Fassung, so daß der Nachschlagende es wohl selten unbefriedigt aus der Hand legen dürfte. Wir nehmen auf Geratewohl die Seite 600 und erhalten dort Auskunft über: Rhythmus, Rhyticeros, Rhythina, Ri, R. S., Riad, Rial Sebili, Rialtobrücke, Riamba, Riant, Rias, Riau, Ribadavia, Ribadeneira, Ribadeo, Ribalta, Ribbik. Von ausführlicheren Artikeln haben wir besonders geprüft: Religion, Reformation, Sakrament. Obwohl der katholische Standpunkt hervortritt, erkennen wir doch gern das maßvolle Urteil an. Ferner: Port. Literatur, Renaissance und Porzellan, welche Artikel beweisen, daß den Gebieten der Literatur und Kunst besondere Aufmerksamkeit zugewendet worden ist. Der Artikel Schrift bringt eine höchst interessante Auswahl von Schriftproben. Die in den Text eingedruckten Abbildungen — wir weisen beispielsweise auf die Artikel „Pumpen und Schiff" hin — sind trotz ihrer Kleinheit deutlich und instruktiv. Prächtig sind die auf besonderen, teilweise farbigen Tafeln, gegebenen Abbildungen, wie z. B. zu: Rubens, Raffael, Romanische und Römische Kunst, Schmetterlinge, Sonne, Spektralanalyse. Auch die beigegebenen Landkarten entsprechen ihrem Zweck und tragen gegenwärtigen Zuständen Rechnung. So hat eine der 5 Karten zu „Schweiz" u. a. als Nebenkärtchen die Jungfrau-Bahn. Im Herbst hoffen wir den letzten Band besprechen zu können.

Der Praktische Schulmann.

hiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

)erausgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

56. Band. — 7. Heft.

Geistesleben im Zeitalter der Ottonen.

Von Schuldirektor **Max Beyer** in Burgk.

Der vielversprechende Aufschwung deutscher Kultur, den Karl ›roße herbeigeführt hatte, ging ebensoschnell zugrunde, wie sich)unt zusammengewürfelte Reich in seine natürlichen Bestandteile ste. Warum das so kommen mußte? Im Zeitalter des Er- :ns und ersten Wachstums der Kultur eines Volkes ist genau les auf den Willen und die Kraft einer leitenden oder doch Gunst hrenden Persönlichkeit gestellt, wie das politische Gedeihen eines uten Staates auf die Energie und den weiten Blick des Herrschers. :s aber ging den Nachfolgern Karls des Großen bis hin zur senzeit durchaus ab.

Doch zwei Erbstücke hat die Zwischenzeit treu bewahrt und iefert: die Idee des römisch-deutschen Kaisertums und die Unter- ung der deutschen Kirche unter den römischen Primat. Hierzu :te sich noch ein drittes. Die Reichsverfassung Karls des Großen keine Fürsten im Sinne selbständiger Territorialherren gekannt, :rn nur Reichs-, Hof- und Gaubeamte. Doch unter seinen Nach- rn war die altgermanische Adelsrepublik, wenn auch nicht mehr en früheren Formen, in Deutschland wiederhergestellt worden; da deren Spitzen, die Herzöge, nach dem Aussterben der deutschen linger die deutsche Königswahl ausübten, so war auch ihr ferner- Bestehen nicht nur gesichert, sondern auch ihren Vertretern von herein ein bestimmender Einfluß auf das Königstum gewährleistet.

Der weltumfassende römische Imperialismus sollte in dem deut- Königstume neu erstehen, und kirchlich sollte alles ein Hirt und Herde werden. Ein schöner Traum, ein stolzer Traum! Aber Realisierung forderte Vernichtung aller Eigenart der Völker, :drückung allen individuellen Lebens, und beides zeigte sich doch aftvoll, so lebensfähig in den Bestrebungen der deutschen Fürsten!

Das Geistesleben im Zeitalter der Ottonen ist sonach abhängig und teils stark beeinflußt von drei großen Ideenzentren, die

einander in zwei unüberbrückbaren Gegensätzen begegnen: Universalismus und Nationalismus.

Zunächst äußert sich dieser Gegensatz in der Stellung des deutschen Königtums zu den Stammesherzögen, den berufenen Vertretern des Nationalgedankens.

Nach dem Aussterben des karolingischen Königshauses versuchte Konrad I. von Franken das sinkende Reich durch Vernichtung oder wenigstens Beschränkung der Herzogsgewalt zu stützen, durch Anlehnung an die Vertreterin des Universalismus, die Kirche. Aber die dadurch noch wachsende Verfeindung zwischen Sachsen und Franken schädigte das Reich nur noch mehr.

Sehr wohl erkannte dies Konrad, und noch mehr erkannte er, daß nämlich nur eine offene und ehrliche Versöhnung beider Stämme die wankenden Grundlagen desselben befestigen konnten. Nur deshalb veranlaßte er seinen Bruder Eberhard, die Zeichen der Königswürde dem Sachsenherzog zu überbringen. Von Sachsen und Franken wurde nun dieser auch zu Fritzlar im Mai 919 zum Könige gewählt.

Doch noch eins mußte geschehen, der Laienadel mußte seine frühere Stellung wieder erlangen. Deshalb wies auch Heinrich die kirchliche Weihe zurück, und so verdankte er nur der freien Wahl der Sachsen und Franken die Krone. Das Stammesherzogtum erkannte er einfach an; nur einzelnen Ausschreitungen trat er entgegen. In Eberhards Stellung wurde nichts geändert. Burkhard von Schwaben verlor das Recht der Bischofsernennung. Trotzdem huldigte Arnulf von Bayern erst 921 dem mit Heeresmacht erschienenen Könige, und erst 926 erkannte auch Giselbert von Lothringen Heinrich als König an, indem er sich mit dessen Tochter Gerberga vermählte.

Mit aller Macht verfolgt Heinrich jetzt die deutsche Politik Karls des Großen, Ausbreitung Deutschlands nach Osten. Im Winter 927/28 bezwang er die Heveller und Daleminzier und nötigte dem Böhmenherzog Huldigung und Tribut ab. Inzwischen hatten die sächsischen Grenzgrafen auch die Redarier und Obotriten besiegt. Im Lande der Heveller setzte der König sodann Bernhard als Markgrafen ein, und später gründete er zur Niederhaltung der Daleminzier die Burg Meißen.

Heinrich war nur primus inter pares, doch schon sein Sohn Otto I. wurde von allen Herzögen als König anerkannt und 936 in Aachen gekrönt.

Bald aber brachen Bürgerkriege aus, veranlaßt durch seine eigene Familie (Heinrich) und durch seine Auffassung der Königsmacht (Eberhard von Franken.)

Zunächst zwar verfolgt auch Otto I. noch die Ausbreitungspolitik Heinrichs nach Osten. So entwickelt sich eine lebhafte Marken- und Bistumsgründung in den vorgeschobenen Teilen. Da ferner die Ausbreitung unter entschiedener Betonung des Nationalen geschah, so

ıchte sich überall eine Vorbewegung des deutschen Einflusses bemerk-
:, die sofort zurückging, als Otto II. und III. die Betonung des Natio-
len vernachlässigten.

Durch Ottos I. Zug nach Italien und Gewinnung der Lombardei
ırde sein Augenmerk auf die Weltpolitik gerichtet, die in der Er-
ıgung der Kaiserkrone und der Herrschaft über Italien gipfelte.

Nach seiner Politik sollten die einzelnen Nationen unter Vor-
rschung der Deutschen durch das Bindeglied des katholischen
aubens ein Ganzes bilden. Freilich ging das nicht ohne Zugeständ-
se an die Kirche ab.

Dennoch herrschte der deutsche Einfluß und mit ihm er. Doch
; Otto II. und III. von dem Gedanken ausgehend, daß keine Nation
e Übermacht besitzen solle, den Schwerpunkt ihrer Macht in den
gemeinen Reichsgedanken legten, erfolgte der Verfall des Reiches
ehends.

Dieser Verfall ging Hand in Hand mit dem stetigen Wachstum,
t der immer größeren Machtentfaltung der Kirche, kurz mit dem
ırherrschen des Universalgedankens.

Schon zur Zeit Karls des Großen befand sich der Großgrund-
sitz zu einem erheblichen Teile in den Händen der Kirche. Trotzdem
rmehrten fortgesetzt echte kirchliche Frömmigkeit, zumeist aber Furcht
r dem Jenseits oder vor Bedrückung irdischer Machthaber ihren
:sitz. Wenn auch in Süddeutschland seit der Mitte des 10. Jahr-
ınderts eine allmähliche Abnahme der kirchlichen Schenkungen zu
rzeichnen war, so wurde diese durch das sächsische Königshaus in
orddeutschland wieder ausgeglichen. Dem Beispiele des Königshauses
lgten andere, so daß es für die neu emporkommenden Geschlechter
st zur Ehre des Hauses gehörte, eine und die andere Familienstiftung
haben.

Seit Anfang der fünfziger Jahre suchte ferner Otto I. im hohen
lerus die festeste Stütze seiner königlichen Macht. Durch Verleihung
ın Immunitäten und Privilegien, namentlich der sogenannten otto-
schen, die die direkte Verleihung der Gerichtsbarkeit an die geistlichen
ürsten gewährten, suchte er jene immer fester an sich zu ketten.
em ersten Hoheitsrechte folgte bald die Verleihung der übrigen, so
ß am Ende des 10. Jahrhunderts die Bischöfe fast überall als
eichsfürsten gelten konnten.

Zur völligen Durchführung der ottonischen Weltpolitik bedurfte
aber des bestimmenden Einflusses auf das Papsttum; und dieser
ar nur zu erreichen durch die tatsächliche Beherrschung Italiens.
leichzeitig aber wurde in der Verbindung Deutschlands mit Italien
e wesentlichste Vorbedingung für den zweiten Aufschwung der Kultur
Deutschland gegeben.

Nicht immer freilich ließ sich dem Papsttum mit Gewalt entgegen-
ten, häufig mußten es Zugeständnisse aller Art gefügig machen, die

sich meist auf das Gebiet der Simonie, der Besetzung geistlicher Stellen bezogen. Dadurch aber wurde die deutsche Geistlichkeit, wenn auch nur äußerlich, dem Staate mehr und mehr entfremdet.

Schon im 10. Jahrhundert waren von dem Kloster Cluny in Ober-Burgund neue kirchliche Ideen ausgegangen, die sich namentlich auf strengste mönchische Zucht und auf die monarchische Zusammenfassung des Mönchtums erstreckten. Die wärmste Unterstützung fanden diese Bestrebungen in Deutschland bei der Kaiserin Adelheid. Im 11. Jahrhunderte suchte hierauf die „Kongregation der Cluniacenser" diese Ideen auf die Kirche überhaupt zu übertragen und sie im Sinne der pseudoisidorischen Dekretalen der strengen Leitung des Papsttums zu unterwerfen und von jedem weltlichen Einflusse zu befreien, d. h. Kirche und Staat auch innerlich von einander zu trennen.

Dazu war die Kirche als Kulturmacht dem Staate unzweifelhaft weit überlegen. In unübertrefflicher Organisation beherrschte sie das sittlich-religiöse Leben. Kein Vorgang im Familien- und Gemeindeleben, den sie nicht zu genehmigen, zu versagen oder wenigstens zu segnen hatte; kein Gedanke der geängstigten Seele, den sie nicht zu erfahren strebte. Außerdem verfügte sie noch über eine Fülle politisch-wirtschaftlicher Kräfte und sorgte durch diese wie durch ihre Armen- und Krankenpflege viel unmittelbarer und sichtbarer für das Volkswohl als das Königtum.

Größer als der Staat in ihrer Kulturmacht muß auch die Kirche jener Zeit in erster Linie die Trägerin und Verbreiterin der neuen Kultur sein.

Das Christentum hatte auf seinem Siegeszuge wohl das Heidentum überwunden, aber völlig beseitigt keineswegs. Nicht selten hatte es sogar heidnische Sitten und Gebräuche, die das Volk nicht missen wollte, in sich aufgenommen. Der weitaus größte Teil aber lebte als Aberglauben aller Art weiter, am lebendigsten dort, wo das betreffende Heidentum früher gewaltet: in Deutschland das germanische, in Italien das römische und in Griechenland das griechische.

Die enge Verbindung Deutschlands mit Italien zur Ottonenzeit brachte bei der Wertschätzung alles Klassischen naturgemäß auch eine nicht geringe Bereicherung des germanischen Aberglaubens durch römisch-griechische Elemente; am deutlichsten nachweisbar aus der Naturgeschichte aller drei Reiche, aus Philosophie und Astronomie.

Weit bedeutungsvoller als dieser heidnische Aberglaube wurde aber für das Geistesleben der kirchliche, der mit dem wirklichen Glauben in engster Verbindung stand: die Heiligen- und Reliquienverehrung und der damit verbundene Glaube an Wunder und Krankenheilungen.

Die Verehrung der Heiligen und Reliquien ist zwar so alt wie die katholische Kirche. Auch in Deutschland beerdigte man schon früher Christen neben die Gräber der Märtyrer oder errichtete Kirchen über ihnen.

So bildete denn die Überführung der Hand des hl. Dionysius 924 enſowenig etwas grundſätzlich Neues als die förmliche und feierliche pſtliche Kanoniſation des hl. Udalrich 993. Und doch ſind beide deutungsvolle Wendepunkte. In alter Zeit erſchien die Verletzung r Leichen und Gebeine anſtößig. Jetzt aber war die Scheu vor r Übertragung geſchwunden. Die römiſchen Katakomben öffneten :e Pforten, und ihr Inhalt wanderte maſſenhaft nach Deutſchland r gläubigen Verehrung.

Auch die Erhöhung des hl. Udalrich bildet einen Markſtein in r Geſchichte der Heiligenverehrung. Der früheren Beatifikation iſt m erſten Male die Kanoniſation, d. h. die Heiligſprechung durch n Papſt nach erwieſener Heiligkeit, erfolgt. Die Heiligkeit konnte er nur aus der Lebensführung und der Wundertätigkeit des zu Erhenden nachgewieſen werden. Somit war denn die menſchliche undertätigkeit anerkannt. Aus ihr mußte ſich infolge des Unſterbhkeitsglaubens erſt recht die Wundertätigkeit des Heiligen nach ſeinem)de ergeben.

Die natürliche Folge hiervon wieder war eine bedeutende Steigerung ıes irrigen von der Kirche aber mit aller Macht ausgebreiteten underglaubens, der ſeine ſchönſten Blüten zeitigte auf dem Gebiete r Krankenheilungen und der Beeinfluſſung natürlicher Vorgänge im enſchen. Aber nicht etwa die rein geiſtige Beeinfluſſung des Beten=n, eine Art ſuggeſtive Einwirkung auf ihn, bildete den Kernpunkt r Heilungen, ſondern die Verrichtung aller erdenklichſten dabei oft rnunftwidrigſten Dinge durch den Heiligen war Mittelpunkt jenes laubens.

Allen dieſen Einflüſſen ſtand der Deutſche völlig unfrei gegen=ıer. So feſt er an Glauben, Sitten und Gebräuchen ſeiner Altvor=rn feſthielt, ſo willig nahm er die Einflüſſe des griechiſch=römiſchen eidentums auf. So ſehr er von dem Vorhandenſein guter und)ſer Geiſter in der Natur überzeugt war, ſo wahr erſchien ihm der underglaube der Kirche. Der Kirche, die ihn ſo oft gebüßt hatte, egen ſeines Rückfalls ins Heidentum, die ihm aber ebenſo oft ſeine ewalttätigkeiten, und daran fehlte es keinem, verziehen, wenn er die m auferlegten Übungen verrichtet hatte. Sie alle, Geiſtliche und ien, ſtanden im Banne des ſtrengſten Glaubens und Aberglaubens.

Für die meiſten von ihnen war es volle Wahrheit, daß der mm der hl. Wiborada einen aufgeſchwollenen Kopf heilte und ihr arg Zahnſchmerzen. Sie zweifelten keineswegs an der Wunderwir=ng der altägyptiſch=griechiſchen Sitte des Tempelſchlafes. An die elle der mediziniſchen Kenntniſſe der Asklepiaden ſtellte das Mittel=er den Glauben, und was die Griechen den ärzlichen Einflüſſen chrieben, ſetzte die Kirche auf die Rechnung eines vollkommenen nders. Wie viele bezeugten nicht, daß Lahme und Stumme, die dem Sarge des hl. Othmar von St. Gallen ſchliefen, augenblick=

liche Genesung fanden. Warum daran zweifeln? Brachten nicht Tausende armer Kranker oder vom Teufel geplagter Menschen tagelang in kleinen unter den Altären angebrachten feuchten Krypten oder unter einem etwas erhöhten Schreine fastend und betend zu. Manche waren genesen, viele freilich schienen noch nicht den Grad der Demut erlangt zu haben, den der Heilige für sein Eingreifen forderte; anderen wieder war größere Gnade erwiesen worden, als sie erbeten hatten, — der Herr hatte sie zu sich genommen!

Je größer die Wundertätigkeit eines Heiligen war, desto höher stieg das Ansehen seiner Heimstätte und die Bewunderung und Beschenkung der von solcher Gnade Betroffenen. Gewiß ein weites Gebiet für allerlei Nachhilfe!

Um in den Besitz von Reliquien zu gelangen, wurden die Gräber der Heiligen ausgeraubt oder berühmte Reliquien kurzerhand gestohlen, wohl auch falsche für echte verausgabt. So groß wurde die Leistungsfähigkeit auf diesen Gebieten, daß einsichtsvolle Geistliche wiederholt dagegen einschreiten mußten; denn nicht nur Heilige wurden in ihrer Grabesruhe beraubt, sondern auch die großen Männer der Vergangenheit. So ließ Otto III. im Jahre 1000 das Grab Karls des Großen öffnen.

Neben Grabschändung und Reliquiendiebstahl wucherten Betrug und Lüge auf dem Boden des kirchlichen Aberglaubens üppig empor, von Priestern und Laien bewußt oder unbewußt geübt. Wie wenig überhaupt die reine Wahrheit in dieser Zeit gegolten haben mag, beweist, daß in den Beichtberichten fast nie die Lüge als eine Sünde bezeichnet wird, und daß von Geschichtsschreibern Hinterlist, offenbarer Betrug und Lüge zuweilen als Großtaten gerühmt werden.

Das ganze Verfahren aber entsprach nicht deutschem Geistes- und Gemütsleben; denn nur schwer entschloß man sich in Deutschland, Reliquien längere Zeit außerhalb des Grabes zu lassen. Noch die hl. Walpurgis soll erklärt haben, sie würde von nun an keine Wunder mehr für ihre Verehrer erbitten, weil ihre Reliquien sich auf dem Altare befänden, auf welchem nur die heiligsten Geheimnisse zu feiern seien.

Warum trat man nicht dagegen auf? Den wirklich Frommen konnte selbst die Menge falscher oder doppelter Heiliger und unmöglicher Reliquien nicht bewegen, an dem Dogma der Kirche zu zweifeln, und die große Menge schützte absolute Unwissenheit vor jedem freieren Gedanken. Die Gebildeten aber waren ausschließlich kirchlich gebildet, d. h. sie betrachteten alle Wissenschaft als im Dienste der Religion stehend. Ihnen war wohl zuweilen teilweise bekannt, daß beispielsweise die Reliquien vom Blute des Herrn und vieler Heiliger keineswegs von ihnen im Leben vergossenes Blut seien, sondern nur eine aus ihren Gebeinen, aus Kreuzesbildern oder Hostien stammende rote Flüssigkeit. Ähnlich sei es mit dem Öl oder Manna, das den Ge-

ıen der Heiligen entflossen sei, dem Herzen des hl. Augustin, den :poralien des hl. Petrus u. s. w.

Die Kirche war im ottonischen Zeitalter eben die Macht, die alle ſter in ihrem Banne hielt.

Mächtiger wohl kaum als das römische Dogma auf das Geistes- :n, sicher aber erkennbarer und wertvoller für den Aufschwung der .tur in Deutschland war die direkte Berührung mit dem klassischen ertume.

Der Kriegsmann, der in den lachenden Fluren unter dem tief- uen Himmel Oberitaliens seiner Heimat gedachte, ward sich deren nut bewußt. Leicht erkannte er, daß hier Natur und Kultur ver- t, ihm eine Reihe Freuden und Genüsse gewährten, die sich seine lksgenossen im fernen Norden nicht träumen ließen. Willig gab sich dem Zauber des Neuen hin, und wenn er nach langer Zeit seine nordische Heimat zurückkehrte, dann waren seine Ansichten hl anders, seine Bedürfnisse sicher größer geworden.

Aber nicht nur in Italien kam der Deutsche mit der antiken ıltur in Berührung, an den Höfen seiner Herrscher konnte er sie ensogut kennen lernen. Die Kaiserin Adelheid hatte hier römischer teratur, Kunst und Wissenschaft Tor und Tür geöffnet. Ihr folgte e Mutter und Erzieherin des Wunderkindes Otto III., die Begründe- n griechischer Sprache und Kultur in Deutschland, Theophano, die enso schöne als kluge Kaisertochter aus Byzanz. Wieviel Griechen- nd und der Orient mit ihr dem Abendlande geschenkt haben, läßt h nicht wägen. Der Geistlichkeit schien es fast zu viel zu sein, denn m ließ sie nach ihrem Tode jammernd einer Nonne erscheinen und se um Fürbitte anflehen, wegen der größten ihrer Sünden, daß sie mlich — manchen unnützen Weiberschmuck in Deutschland einge- hrt habe.

Und doch war es in erster Linie die deutsche Geistlichkeit, die rch Nachahmung römischer und griechischer Vorbilder eine so eigen- tige Kultur in Deutschland hervorrief wie nie vorher und nachher.

Betrachten wir, was damals in deutschen Landen in der Bau- ıst, Bildnerei und Malerei geschaffen wurde, belauschen wir den lehrten Mönch und die gebildete Nonne, wie sie die Geschichte ihrer it aufzeichnen, oder den stumpfen Kiel zur Nachbildung antiker rsmaße zwingen, überall sehen wir, daß nach römischem Muster baut, gemeißelt und gemalt, geschrieben und geverselt wurde.

Die deutsche Literaturgeschichte des 10. Jahrhunderts ist trotz : reichen Tätigkeit ein leeres Blatt.

Latein war die Sprache der Kirche, des Hofes, der Gebildeten rhaupt, und innerhalb der Kreise dieser lateinischen Kultur gingen griechisch-römische Heidentum und das aus jüdischer Grundlage achsene Christentum wunderliche Verbindungen ein.

Der Mönch in seiner Zelle grübelte nicht allein mehr über reli-

giöse Dinge nach, sondern er studierte, falls er ein großer Gelehrter war, die römischen Klassiker, oder er versah sonstige lateinische Texte mit Glossen, die ihm dann bei der Erklärung der Schriftstücke in der Schule gute Dienste leisteten. Aber er mußte sie in Geheimschrift den Texte beifügen, da bei dem Mangel an Büchern Lehrer und Schüler häufig ein und dasselbe Buch benutzten.

Das Ziel dieser Erklärungen und Belehrungen war, den Klosterschülern möglichst bald eine gewisse Fertigkeit im Lateinsprechen anzueignen. In der Tat konnte auch dem Kloster St. Gallen im 10. Jahrh. nachgerühmt werden, daß nur die kleinsten Knaben seiner Schule sich der deutschen Sprache bedienten. Daneben lehrte man hier auch den besten Schülern die Elemente des Griechischen. Notker Labeo, der spätere Lehrer der Schule, ist wegen seiner griechischen Kenntnisse berühmt.

Eine zweite Größe der St. Gallener Schule war Notker der Arzt, der durch seine scharfe Zucht in der Schule sich den Namen „Pfefferkorn" erworben hatte. Auch auf anderen Gebieten war er berühmt und wurde allgemein hoch verehrt. Als kurz vor seinem Tode die Kaiser Otto I. und II. gemeinsam St. Gallen besuchten, geleiteten sie den greisen blinden Mann, indem sie ihn sorglich an der Hand zwischen sich führten.

Doch ein recht unheimliches Licht wirft es auf die Klosterzucht, daß 937 ein Schüler, der auf den Estrich geschickt wurde, um dort zu seiner und anderer Schüler Bestrafung Ruten zu holen, den Dachstuhl in Brand steckte. Was überhaupt gewalttätige Äbte vermochten, zeigt das Beispiel Kralochs (940—959), der den widerspenstigen Mönch Viktor durchpeitschen und später auf der Flucht anhalten und blenden ließ. Endlich mußte er selbst vor seinen Mönchen fliehen und verlor die mitgenommenen Kirchenschätze durch Raub.

Aber all diese Strenge beeinträchtigte nicht die ausgelassene Lustbarkeit bei Schulfesten und Feiern. Hier wurde dem bösen Lehrer durch Mummenschanz aller Art manch Stückchen heimgezahlt.

Außer den Sprachkenntnissen wurden in den Schulen der Klöster und Bischöfe alle Künste und Wissenschaften und selbst alle Handwerke gelehrt. Denn die Geistlichkeit bildete damals nicht in dem Sinne wie heute einen einzelnen Stand, sie umfaßte vielmehr alle Stände mit Ausschluß des Waffenamtes und der niedrigsten Stufe des Bauernstandes.

Daraus erklärt es sich wohl auch teilweise, daß man noch nicht zu der Ansicht gekommen war, daß gewisse Leistungen besondere natürliche Anlagen erfordern. Fast kein Beispiel finden wir, daß einer der ausgezeichneten Männer nur in einer Kunst gerühmt wird; er umfaßt sie meist alle, ist: Baumeister, Erzgießer, Bildhauer, Maler, auch wohl Kalligraph, Goldschmied und sogar Orgelbauer, wirkt außerdem als Schulmann und Gelehrter, als Prediger und Theolog, vereinigt zuweilen mit allen diesen Aufgaben noch die des Arztes, des Staatsmannes und Juristen.

Ein solches Beispiel war der Bischof Bernward von Hildesheim († 1022), der wirklich in all jenen Fächern tätig war, und von dessen Arbeiten noch jetzt verschiedene in Hildesheim gezeigt werden. Ähnliche Vielseitigkeit finden wir an dem geistreichsten Lehrer der St. Gallischen Schule, dem schon erwähnten Notker Labeo. Als Mann der Gottesgelahrtheit und als Sprachkundiger, als Mathematiker und Astronom, als Kenner der Musik und als Dichter steht er vor uns; er übersetzte die Psalmen ins Deutsche und war der Lehrer Ekkehards IV., des Verfassers der benedictiones ad mensas (der Segnungen der Speisen.)

Aus alledem aber geht deutlich hervor, daß die Kunst einen ausgesprochen kirchlichen Charakter tragen mußte, nicht nur Geistliche waren ihre Vertreter, sondern sie war auch ganz dem göttlichen Dienste geweiht. Inhalt ihrer Schöpfungen und Vorbilder suchte sie im Christentume oder in Italien.

Nicht anders stand es um die geistliche Literatur dieser Zeit in der Dichtung. Auch sie behandelt meist kirchliche Stoffe nach hergebrachter Schablone. Nur wenig bedeutende Werke ragten über die Masse empor. So hat sich Hrotsvitha, die gelehrte Nonne zu Gandersheim, ein bleibendes Andenken gesichert mittels ihrer sechs Komödien, die die Anfänge der dramatischen Dichtung in Deutschland bilden. Ihre Absicht dabei war freilich weniger eine künstlerische als vielmehr eine moralische. Sie wollte den bedenklichen Wirkungen der Komödien eines Terenz durch Dramen entgegenwirken, die vom christlichen Standpunkte ausgingen, also deutsches Geistesleben nur in lateinischer Sprache darstellen.

Das Gegenteil versuchte Ekkehard I. im Waltharliede, nämlich, einen Gegenstand deutscher Sage ganz nach Virgils Muster zu bearbeiten. In ähnlicher Weise unternahm am Hofe Bischof Pilgrims von Passau ein Geistlicher, namens Konrad, die Nibelungensage zu bearbeiten.

Etwas freier arbeitete die Geschichtsschreibung. In Corwey schrieb Widukind die Geschichte Heinrichs I. und Ottos des Großen voll Stolz auf diese Landsleute, aber ohne Interesse an der weltumfassenden Politik dieses Kaisers. In Gandersheim schilderte die muntere Hrotsvitha in historischen Gedichten wahrheitsgetreu zugleich und zurückhaltend Leben und Treiben, Taten und Leiden des vaterländischen Herrscherhauses. Zu Merseburg endlich entstand das Werk des reisigen Bischofs Thietmar über die zweite Hälfte der Sachsenzeit. Auch die Biographie fand eifrige Pflege. Es gab kaum einen der zahlreichen Kirchenfürsten, dessen Leben nicht geschildert wurde, aber freilich kaum ein zweites so reiches und anschauliches Bild entstand wie das des Thangmar über seinen Schüler Bernward von Hildesheim.

Der gewaltige und eigenartige Aufschwung der Kultur mußte auch den nachhaltigsten Einfluß auf das alltägliche Leben ausüben.

In Sachsen, Franken, Schwaben, Rheinlanden entstanden die gewaltigen Bauten des romanischen Baustils: Schloßkirche zu Quedlinburg, Klosterkirche zu Gernrode im Harz, St. Michaeliskirche in Hildesheim, Burgkapelle zu Goßlar usw. Sie erregten um so mehr Aufsehen, da man sich die Profanbauten, namentlich die gewöhnlichen Wohnhäuser im 10. Jahrh. kaum einfach genug vorstellen kann. Erst gegen die Wende des Jahrhunderts erstanden in Hildesheim durch Bernward einige treffliche Gebäude, die mit roten und weißen Steinen und mannigfacher Malerei verziert waren. Doch weitaus die meisten Baulichkeiten wurden noch ohne festen Untergrund aus Holz hergestellt.

Aber die Bedürfnisse anderer Art waren größer geworden. Wohl bestanden noch die alten Klosterregeln, die auf strengste Einfachheit der Lebenshaltung drangen und nur bei festlichen Gelegenheiten erlaubten, daß die Tafel reichlicher besetzt werde. — Von dieser Erlaubnis wurde jetzt der denkbar weiteste Gebrauch gemacht. Mußte doch Ekkehard IV. in den erwähnten benedictiones ad mensas nicht weniger als $2^1/_2$ Hundert Verse schreiben, um für jedes Gericht wenigstens ein Gebet zu haben. Nach der langen Reihe von Broten und Kuchen, Salzen und Saucen dienen 35 Verse den Fischen, auch der Biber ist mit eingeschlossen, ferner werden 15 Arten Vögel, 17 Bereitungen verschiedenen Schlachtviehes, weiter Gemüse, Baumfrüchte und Gartengewächse erwähnt. Zuletzt folgen Wein und zwar gekocht, gewürzt oder mit Honig vermischt, dann Apfelwein, Met, Bier und endlich Wasser. Auch diesem mußte der Verfasser auf Befehl Notkers Labeos noch einige Zeilen widmen, da er vorher bei der Verherrlichung des Weines etwas zu stark in die Saiten gegriffen hatte. Doch Ekkehard hatte wohl allen Grund zu diesem ausgiebigen Lobe, denn des Kellermeisters Amt scheint in St. Gallen nicht das leichteste gewesen zu sein, galt es doch einst ein Faß Wein unterzubringen, das eine stattliche Anzahl paarweise geschirrter Ochsen aus dem Keller Bischof Ulrichs von Augsburg mühsam herbeischleppte.

Wenn auch weitaus die meisten Mönche und vornehmen Laien die St. Gallischen Ansichten über lukullische Genüsse teilten, der Bruder Landpertus im Argonnerwalde teilte sie sicher nicht; denn er zehrte einen oder gar zwei Monate an einem einzigen Brote, für das er freilich einen ganzen Scheffel Mehl verwendet hatte. Es hatte also die stattliche Größe von rund 25 Vierpfundbroten und war zuletzt so hart geworden, daß er die Stücken mit einem Beile abschlagen mußte.

Nicht weniger anspruchsvoll wurde man in bezug auf die Bequemlichkeit. In vornehmen Häusern wurden die Fußböden und Wände nicht selten mit Teppichen und Vorhängen geschmückt. Zur Heizung hatte man Öfen oder offene Kamine, zur Beleuchtung Öllampen, sowie Talg- oder Wachskerzen. Das Mobiliar in den Wohn- und Schlafräumen war allerdings durchweg einfach gehalten. Man

uf Bänken oder Stühlen, über deren Sitze aber häufig Decken Polster gebreitet waren. Die Tischtücher wieder webte man aus ender Leinwand, ließ sie lang herabhängen und verzierte sie mit n. Statt der Servietten kamen leinene Handtücher zur Anwen-

Gefäße und Geschirre wurden aus Holz oder Tonerde gefertigt, en zierten auch goldene und silberne, oft kunstvoll gearbeitete r und Schalen, Krüge und Kannen, andererseits auch kostbare ne Gefäße die Tafel.

Die Betten waren entweder bretterne Laden, oder sie bestanden Stabwerk. Das Bettgerät bildete eine Matratze oder ein weiches [, ferner ein Kopfkissen, sowie eine starke Überdecke. An der befand sich bei hohen Betten in der Regel eine kleine Bank. ı früh waren reiche Leute darauf bedacht, ihr nächtliches Lager quem wie möglich herzurichten. Auch die Mönche ahmten ihnen len nach, sodaß die Synode zu Reims 972 unter anderen auch Unsitte öffentlich rügte und ausdrücklich darauf hinwies, es sei untersagt auf leinenen Bettüchern zu schlafen.

Andere Geistliche wiederum, die in strenger Askese ihren Ruhm n, verschmähten durchaus jede Bequemlichkeit. Bischof Ulrich Augsburg ruhte stets auf einer Strohmatte, einem Mantel oder iche und auf dem Lande auch in einem Heuhaufen. Die hl. rada beschloß ihr Leben in einer Zelle ohne Eingang, und die isu setzte das von ihrem Körper abgefallene Ungeziefer liebevoll r darauf.

Das Streben nach Vervollkommnung zeigte sich auch in der ung, der Haar- und Barttracht und der Anlegung von allerlei uck. Venetianische Kaufleute brachten die Schätze Italiens Konstantinopels nach Deutschland. Die deutschen Gewerbe und werkstätten blühten empor, und was mit das wesentlichste war, eutsche Passivhandel wurde in Aktivhandel umgewandelt, die em-ühenden Städte bildeten seine Stützpunkte, und die Kaufleute ner Orte wurden mit Privilegien belegt. Damit wurden aus elegentlichen Märkten ständige.

Es ist ein bedeutsames Zeichen, welche Stellung der deutsche mann unter diesen Verhältnissen sehr bald sich errang, wenn I. als Gesandten und Überbringer stattlicher Geschenke einen mann an den griechischen Hof sandte, den reichen Liutfred von lz.

So war es auch zumeist der deutsche Kaufmann, der die Straßen kerte. Ganze Warenzüge oder auch einzelne Händler mit ihren ntieren kamen des Weges daher. Neben ihnen begegnen wir eichen Leuten, die um eines höhern Zweckes willen, zum Heil Seele, sich auf die Wanderschaft begeben haben. Fromme Pil-nd Wallfahrer sind es, die zum Grabe eines Heiligen, zum Sitze rzbischofs oder gar zum Heiligen Vater nach Rom ziehen. Aber

der Wanderer, dessen Auge vor 900 Jahren die Wunder der Alpenwelt anschaute, träumte sich nicht hinein in die Gefühle, die bei uns wach werden beim Anblick dieses erhabenen Bildes, er klagte nur über die Mühen des Weges oder den Mangel einer Herberge.

Doch zurück zu den Reisenden selbst. Wir erblicken unter ihnen noch Gesandte und Boten eines großen Herrn und endlich eine Menge fahrenden Volkes, Spielleute, Bettler und Landstreicher, die auf gut Glück heimatlos von Ort zu Ort zogen, dem Zufall vertrauend und der Barmherzigkeit ihrer Mitmenschen. Denn die Gastfreundschaft wurde von alters her in deutschen Landen gepflegt. Dem reisenden Fremdling ein offenes Haus und herzliches Willkommen zu bieten, war immer deutscher Brauch.

Glänzender noch als alles dies leuchtet aus dem Dunkel des Mittelalters die glühende Begeisterung deutscher Frauen für Kunst und Wissenschaft. Sie erscheinen als Trägerinnen der besseren Sitte, der feineren Bildung und einer aufrichtigen Frömmigkeit.

Allen voran leuchtet das edle Frauenpaar, die Kaiserinnen Adelheid und Theophano. Dann begegnen wir gleich am Anfange der Sachsenzeit der Schwester Ottos des Erlauchten, Hadumod, der Gründerin und ersten Äbtissin des berühmten Gandersheim, das unter ihr und ihren Nachfolgerinnen Gerberga und Christiana ein Mittelpunkt gelehrter Studien und Versuche war.

Zu derselben Zeit, als hier im Gandersheimer Stifte Hrotsuith ihre Dramen schrieb, saß auf dem Hohentwiel eine zweite große Gelehrte von damals, Hadwig, die Witwe des Schwabenherzogs Burchard und ließ sich von dem Mönche Ekkehard II., den sie sich in St. Gallen von seinem Abte zum Lehrer ausgebeten, den Ovid und Virgil erklären. Oder sie lasen auch und studierten zusammen die alten Poeten, aber immer in Gegenwart einer Dienerin und bei offenen Türen; denn Frau Hadwig war ebenso stolz als schön und Land und Leuten eine strenge, ja, wie eine Quelle sagt, sogar schreckliche Herrin. Wenn sie im Zorne schwur: „Bei Hadwigs Leben!“, hatte man sich vor ihr zu hüten. Auch ihr armer Präzeptor Ekkehard II. mochte unter seiner Kutte frösteln, als die Herzogin eines Tages befahl, einem hörigen Diener, welcher sich unfreiwilliges, ja befohlenes Vergehen gegen den Mönch hatte zu Schulden kommen lassen, „Haut und Haar“ abzuschlagen, d. h. ihm eine erkleckliche Anzahl Rutenstreiche geben und die Haupthaare mit einer hölzernen Kluppe ausraufen ließ. Aber es sollte noch schlimmer kommen, die Schülerin ließ eines Tages den Lehrer selber durchpeitschen.

Man sieht, an Sentimentalität und Nervenschwäche litt Hadwig nicht und mit ihr wohl auch die anderen Frauen.

Es war überhaupt ein lebensfrohes, sinnliches, derbes Geschlecht, Männer und Frauen; rauh nicht nur gegen den Feind, sondern auch im Scherz, trotzig auf dem eigenen Willen bestehend, in Zorn und

ß rasch zu blutiger Gewalttat, ja, zu schnödem Verrate fortgerissen. ch auf kirchliche Gebote und Verbote, die zuweilen bis ins innerste milienleben eindrangen und die Gemüter ängstigten, achteten die denschaften der deutschen Edelinge oft wenig. Gar mancher hat ier Auserwählten den Nonnenschleier abgestreift und mit dem autkranz vertauscht, so Heinrich I. der schönen Hadburg. Doch nach ›resfrist erkannte er, wie Widukind von Corwey erzählt, daß diese e denn doch eine unerlaubte sei, und er sandte die arme Hadburg Kloster zurück. Doch andere vermuten, daß die Ursache jenes wissensskrupels die jungfräuliche Mathildis gewesen sei, dem Stamme alten Sachsenherzogs Widukind entsprossen, die er auch bald darauf sein Eheweib heimführte.

So bietet denn das Familienleben der vornehmen Kreise und nso das des Volkes manche schöne aber auch manche ärgerliche ite und letztere mehrt sich, je mehr man sich dem Ende der Sachsen- t nähert.

Ich habe in vorstehenden Ausführungen zu zeigen versucht, daß ter dem Einfluße des politischen und kirchlichen Universalismus in eutschland eine Kultur entstand, groß und eigenartig, aber nicht utsch, d. h. nicht aus den Tiefen deutschen Geistes und deutschen emütes erstiegen, darum gefährlich; denn nie stand Deutschland in ößerer Gefahr, seine Eigenart, seinen nationalen Charakter zu ver- eren als zur Ottonenzeit.

Dieser lateinisch geistlichen Bildung der höheren Stände standen as niedere Volk und jenes vielgeschmähte Völkchen der Landstraße egenüber, ungebildet und gerade dadurch der treueste Bewahrer eutscher Individualität: Hier allein hatte die deutsche Sprache, Dicht- unst, Musik und vor allem deutsches Fühlen und Denken eine Heimstätte.

In gleicher Arbeit mit diesen aber auf anderem Gebiete sehen ir in den deutschen Fürsten die zweite Gruppe der Vertreter deutscher ndividualität. Indem sie ihre Hausmacht stärkten und ihren Einfluß uf Land und Krone zu erhöhen suchten, dienten sie, allerdings ohne Bissen und Wollen, ihrem Volke mehr als selbst die hervorragendsten errscher mit ihren hochtrabenden Plänen ottonischer Weltpolitik.

Denn die gesamte Weltpolitik der römisch-deutschen Kaiser ruhte ben auf zwei unvereinbarlichen Grundlagen, die wohl mit Blut und äsen überbrückt, nie aber verschmolzen werden konnten und können.

Diese Grundlagen aber sind keine geringeren als die anfangs er- ähnten Gegensätze:

a) Der Universalismus: die Vorstellung einer imperial-hieratischen, unationalen Universalmonarchie, auf Gottes Gebot gegründet — und t ihrer Göttlichkeit allumfassend, allgewaltig, unfehlbar, ewig. (Chaim- erlain).

b) Der Nationalismus: die notwendige durch Rasseninstinkt ge- rderte Bildung von Nationen durch die Germanen, deren Indivi-

dualismus mit äußerster Schärfe ausgebildet war, so daß selbst Stämme gegen Stämme in unerbittliche Feindschaft geraten konnten (Chaimberlain).

Im Gegensatze dieser beiden Richtungen liegt die Tragik des römisch-deutschen Kaisertums. An der stets wechselnden Eifersucht der deutschen Stämme sind die Bestrebungen des römisch-deutschen Kaisertums zu Grunde gegangen. Im tiefsten Grunde handelt es sich bei diesen Gegensätzen nicht um zwei Gegensätze schlechthin, sondern um nichts weniger als zwei Weltanschauungen, die sich gegenseitig so vollständig ausschließen, daß eine unmöglich neben der andern bestehen kann.

Nationalismus ist für ein Volk etwa das, was Individualität für das Einzelwesen ist, und diese Individualität bezeichnet Goethe als ein „innerlich Grenzenloses, äußerlich Begrenztes". Für das Einzelwesen heißt nun äußerlich begrenzt soviel als Persönlichkeit, innerlich grenzenlos soviel als Freiheit; für ein Volk ebenfalls. So bedingt also Nationalismus eine äußere Abgrenzung, um innere Unbegrenztheit (Freiheit, Individualität, Eigenart) zu gewähren.

Wird dagegen äußere Unbegrenztheit erstrebt, so wird die Grenze innerlich gezogen werden müssen; Universalismus bedeutet demnach äußerlich grenzenlos, innerlich begrenzt (Aufgabe aller Freiheit und Eigenart; ein Bild, das uns in großartiger Weise noch heute die katholische Kirche zeigt).

Daher ist auch, wo wir Universalismus antreffen, Antinationalismus und Antiindividualismus das notwendige Korrelat. (Nach Chaimberlain).

Um rückblickend noch einen Gesamteindruck über die Kultur des ottonischen Zeitalters zu geben, gestatte ich mir drei Beispiele aus den wesentlichsten Gebieten des Volkslebens zu geben:

I. Besuch der Herzogin Hadwig im Kloster (Aus Ekkehard).
II. Aberglaube im Volke (Aus Ekkehard).
III. Im Marktfrieden. (Aus Nest der Zaunkönige).

I.

Es ist Mittagszeit vorüber, schweigende Ruhe liegt über dem Tale. Des heiligen Benedikt Regel ordnet für diese Stunde, daß ein jeder sich still auf seinem Lager halte. Nur der Wächter auf dem Torturme steht wie immer treulich im mückendurchsummten Stüblein. Aus dem nahen Tannenwalde hört er Roßgetrabe. Schnell läßt er das Fallgatter vom Tore herniederrasseln, zieht das Brücklein über dem Wassergraben in die Höhe und langt das Horn vom Nagel.

Jetzt kommen auch schon die vordersten aus dem Walde. Romanus fährt mit der Rechten über die Stirn und blickt hinunter. „Weibervölker!" murmelt er halb fragend halb als Ausruf. — Dreimal stößt er jetzt in sein Horn. Da füllen sich die Fenster am Saal der Klosterschulen mit neugierigen jungen Gesichtern, manch lieblicher Traum in einsamer Zelle entschwebt, ohne seinen Anschluß zu finden, und der böse Sindolt, der ein verboten Büchlein gelesen, rollt eilig

e pergamentnen Blätter zusammen und birgt sie im schützenden erstecke seines Strohsacks. Der Abt springt aus seinem Lehnstuhle, ckt die Arme und tritt zum offenen Söller seines Erkers. „Heiliger enediktus sei mir gnädig, meine Base, die Herzogin!“

Die Harrenden begehren Einlaß. Vergebens sucht der Abt den ntritt einer Frau zu hindern. Bittend und drohend klingen seine orte. — Vergebens! — „Herr Abt, die Herzogin von Schwaben uß das Kloster sehen,“ ruft Frau Hadwig mit strenger Stimme.

„So geduldet euch, bis ich's der Ratsversammlung der Brüder rgetragen,“ ruft der Abt wehmütig zurück.

Fünfmal erklingt das Glöcklein von des heiligen Othmer Kapelle ben der Hauptkirche und ruft die Brüder in den Kapitelsaal.

Es sind erprobte Männer, ein heiliger und Gott wohlgefälliger enat. Da ist Notker, der Stammler, mit dem von Fasten und achtwachen geblaßten Antlitz. Neben ihm lächelt das gutmütig renfeste Gesicht des starken Tutilo, der Bildwerke in Holz und Elnbein schnitzt. Auch Ratgert kommt herzu, der langerprobte Lehrer r Schule. Aus dem Dunkel des Saales ragt noch Sintram hervor, r unermüdliche Schönschreiber und Notker, der Arzt uud Engelbert, r Einrichter des Tiergartens und Gerhard, der Prediger und Folkrd, der Maler.

Jetzt besteigt der Abt seinen ragenden Steinsitz. Der Fall ist hwierig, da eine Frau Einlaß begehrt. Lange schon wogt der ampf der Meinungen, da hebt endlich der junge Ekkehard hervor: Die Herzogin von Schwaben ist des Klosters Schirmvogt und gilt n solcher Eigenschaft als ein Mann.“ Freudig stimmen alle dieser nschauung zu. Mit der Kutte bekleidet erhält die Herzogin und ihr männliches Gefolge Einlaß, aber die weibliche Begleitung darf das loster nicht betreten.

Frau Hadwig hat am Grabe des heiligen Gallus ihre Andacht errichtet. Jetzt will sie den Klosterschatz sehen, und sie treten in die Sakristei. Der Abt läßt die gebräunten Schränke öffnen, und die Herzogin bewundert die purpurnen Meßgewänder, die Priesterkleider it Stickerei und gewirkten Darstellungen aus heiliger Geschichte. Dann werden die Truhen aufgeschlossen. Da glänzt es vom Scheine dler Metalle, silberne Ampeln gleißen hervor und Kronen, Streifen ediegenen Goldes zur Einfassung der Evangelienbücher und der Altarzierung, köstliche Gefäße in seltenen Formen, Weihrauchbehälter nd viel anderes — ein reicher Schatz.

Nun drängt der Abt hinaus zum Klostergarten. Weitschweifig t dieser angelegt und trägt viel an Kraut und Gemüse, Arzneigechs und heilbringenden Wurzeln. Beim Baumgarten aber ist ein roßer Raum abgeteilt für das wilde Getier und Gevögel, wie solches ils in den nahen Alpen haust, teils als Geschenk fremder Gäste dem arten verehrt ist.

Auf einem Apfelbaume sitzt ein dienender Bruder, pflückt die Äpfel und sammelt sie in Körbe. Da ertönt plötzlich der Gesang zarter Knabenstimmen. Die Zöglinge der inneren Klosterschule kommen, um der Herzogin ihre Huldigung zu bringen, blutjunge Bürschlein, doch tragen sie bereits die Kutte, und mancher hat die Tonsur aufs elfjährige Haupt geschoren. Gesenkten Hauptes schreiten sie einher, ernst und langsam ihre Sequenzen singend. Schnell stößt die Herzogin einen der Körbe um, daß die Äpfel lustig unter den Zug der Schüler rollen. Aber unbeirrt ziehen sie ihres Weges; nur der Kleinsten einer will sich bücken nach der lockenden Frucht, doch streng hält ihn sein Nebenmännlein am Gürtel.

Wohlgefällig sieht der Abt die Haltung des jungen Volkes. Frau Hadwig aber sagt gerührt: „Sind alle eure Schüler so gut erzogen?“ „So ihr euch überzeugen wollt, die Großen in der äußeren Schule wissen nicht minder, was Zucht und Gehorsam ist!“

Wieder führt der Abt seine Gäste dem Kloster zu. Den Kreuzgang entlang wandelnd kommen sie an einem offenen Gelaß vorüber. An kahler Wand steht eine niedere Säule, von der in halber Mannshöhe eine Kette niederhängt. Über dem Portal ist in erblaßten Farben eine Gestalt gemalt, die in den mageren Fingern eine Rute hält. „Wen der Herr lieb hat, den züchtiget er,“ steht darunter geschrieben. Fragend blickt Frau Hadwig den Abt an. „Die Geißelkammer!“ erwidert er kurz. „Ist keiner der Brüder zur Zeit einer Strafe verfallen,“ neckt die Herzogin. Da zuckt der böse Sindolt mit dem rechten Fuße und reckt sein Ohr rückwärts, als ob ihn jemand rufe. „Ich komme sogleich,“ ruft er und enteilt in das Dunkle des Ganges.

Jetzt läutet das Glöcklein zur Abendmahlzeit. Der Abt geleitet die Herzogin ins Refektorium. An vierzehn Tischen stehen hier die Klosters Mitglieder, Priester und Diakonen. Das Amt des Vorlesens hat heute Ekkehard. Der Herzogin zu Ehren wählt er den 24. Psalm.

Die Mahlzeit beginnt. Der Küchenmeister, wohl wissend, daß bei Ankunft fremder Gäste Erweiterung der schmalen Klosterkost gestattet sei, hat es nicht beim üblichen Mus mit Hülsenfrüchten bewenden lassen. Wohl erscheint zuerst ein dampfender Hirsebrei, aber Schüssel auf Schüssel folgt. Beim mächtigen Hirschziemer fehlt der Bärenschinken nicht. Sogar der Biber vom oberen Teich hat sein Leben lassen müssen; und Fasanen, Rebhühner und Fische folgen in großer Auswahl. — Bald ist auch der Nachtisch von Pfirsichen, Melonen und trockenen Feigen verzehrt. Lebhaftes Gespräch an den anderen Tischen deutet auf ein fleißiges Kreisen des Weinkruges.

Doch auf einen Wink des Abtes erhebt sich jetzt Ekkehard, um das zweite Kapitel aus dem Leben des heiligen Benediktus zu lesen. Die Mahlzeit ist hiermit beendet, und die Herzogin zieht sich mit ihrem Gefolge zurück. Das übliche Gastgeschenk des Abtes weist sie ab, bittet ihn aber dafür, ihr Ekkehard zu senden, um ihr Latein zu lehren.

II.

1. „Meiſter Otfried, ihr habt eure Sache brav gemacht und von inen Äckern das Wetter ordentlich weggebetet. Vergeßt mich nicht, nn's wieder zum Donnern kommt!“ Vor drei Tagen erſt hat der oſtermeier dem Diakon dieſe Worte zugerufen, und ſchon zeigt ſich eder das giftſchwarze Gewölk, das tiefdunkel über dem Eichwald ſteht. Der von Singen ſpringt mir's wieder weg,“ denkt er zuverſichtlich. ber die Hagelkörner ſchlagen ſchwer in das Kornfeld und werfen ne ſchönſten Hoffnungen nieder. Da reißt er ein paar Eichenzweige m nächſten Stamme, zupft das Laub zu einer Streu zuſammen, zt es in ſein Hochzeitsgewand und hängt's an die mächtige Haus- he. Doch die Hagelkörner ſchlagen fort und fort in die Kornernte, otz Prieſterzauber, trotz Hochzeitsrock und Eichblattſtreu. Da ziehen h ſeine Augenbrauen finſter zuſammen, und ein fürchterlicher Fluch tquillt ſeinem Munde: „Wenn ich die Hexe wüßte! Die Wetterhexe, e Wolkentrude!... Daß ihr die Zunge im Munde verdorre!“ Braucht's eine Hexe zu ſein?“ erwidert der Großknecht. „Habt ihr e Wetterwolke geſehen, wie ſie über's Dunkel dahingefahren iſt? as war's? Das Nebelſchiff war's! Es hat einer unſer Korn den ebelſchiffern verhandelt!...“ „Wer?“ ruft der Meier heftig, aber r Großknecht legt den Finger auf den Mund.

Am nächſten Morgen gehen der Kloſtermeier und ſein Knecht eder zwiſchen den Eichen. An des Feldes Grenze ſehen ſie den r Jahren gefangenen Ungar. Barfüßig ſteht er auf dem Grenz- ine, hebt die Arme nach dem Walde hin und ſpricht den Spruch, r ihm die Magd Friederun gelehrt hat: „Aius, sanctus, cardia, rdiani! Maus und Mäuſin, Talp und Talpin, Hamſter und Frau mſterin, laſſet des Feld, wie es beſtellt, fahrt in die Welt! Fahrt unter, hinüber ins Moor, Fieber und Gicht laß' euch nimmer her- r! Afrias, aestrias, palamiasit!“ Der Kloſtermeier und ſein echt haben die Worte nicht verſtanden, eilen aber dennoch auf ihn und ſchlagen ihn zu Boden. „Geſteh's, Kornmörder! Wetter- cher, Mausverhetzer, Teufelsbraten,“ ſchreit der Meier wütend. Schau ihm ins Auge! ob's trieft und ob's dich verkehrt abſpiegelt, r Kopf nach unten!“ „Im Auge ſitzt nichts!“ erwidert der Knecht. So lupf ihn den Arm!“ — Doch auch da iſt nichts zu finden. Plötzlich aber fährt der Knecht erſchrocken zurück. „Der Donnergugi!“ ſt er. „Der Donnerkäfer!“ brüllt der Meier, „jetzt iſt's erwieſen. ach' Reu' und Leid, Heidenhund! Das Wetter haſt du beſchworen, art, du ſollſt's büßen!“ Zum Glück kommt ein Mönch des Weges. Mit Mühe nur bekommt er den Überfallenen frei, übel genug iſt er ugerichtet.

2. Einige Wochen nach dem Beſuche der Herzogin ſteht Ekkehard m Bodenſee, dem Kloſter Reichenau gegenüber. Vor ihm ſteht ein

Fischer mit seinem Kahn. „Führt mich hinüber, guter Freund!“ spricht er ihn freundlich an. Der Fischer aber schüttelt verdrossen das Haupt: „Ich fahre keinen mehr von euch, seit ihr mich am letzten Ruggericht um einen Schilling gebüßt.“ „Warum haben sie euch gebüßt?“ „Wegen des Kreuzmann!“ „Wer ist der Kreuzmann?“ „Der Allmann!“ „Auch dieser ist mir unbekannt, wie sieht der aus?“ „Aus Erz ist er gegossen,“ brummt der Fischer wieder, „zweier Spannen Höhe, und hält drei Seerosen in der Hand. Der stund im alten Weidenbaume zu Allmannsdorf, aber seit dem letzten Ruggericht haben sie ihn aus dem Baume gehauen und ins Kloster geschleppt.“ Ein feines Lächeln umspielt die Züge Ekkehards, denn er merkt wohl, daß des Fischers Christenglaube nicht felsenfest steht, und warum er den Schilling zahlen mußte. „Seid vernünftig, alter Freund, vergeßt den Allmann. Ich will euch ein gut Teil eures Schillings geben, so ihr mich übersetzet,“ fährt Ekkehard fort. Aber trotzig beharrt der Alte: „Was ich rede, soll sich nicht drehen lassen wie ein Ring am Finger. Ich fahre keinen von euch. Dort ist mein Bub, er mag's tun, wenn er will.“ Ekkehard ist es zufrieden, und bald stößt der Kahn ab.

III.

Diesmal brach das Eis und schmolz der Schnee früher als sonst, und die Waldleute können das Fest der Tag- und Nachtgleiche auf schneelosem Anger feiern. Die Erfurter haben ihre Lastwagen zu einer kleinen Wagenburg beim Dorfe vereint. In langen Reihen liegen die Kähne am Ladeplatze. Auch stromaufwärts sind einige Kähne angekommen, deren Schiffer an den langen weißen Röcken und den breiten Schwertmessern als Sachsen zu erkennen sind. Ein breiter Raum ist auf dem Anger abgesteckt und mit einem Seil umfriedet. Dort steht das Marktkreuz und St. Wigberts Banner. Daneben hält der Hauptmann mit seinen Bewaffneten und dem Büttel, um den Marktfrieden zu erhalten und von Vieh und Waren den Zoll zu erheben. Auf der anderen Seite des Baches weht in der Ferne das Banner von Fulda.

Durch das dichte Gewühl sprengen sechs hochgewachsene Reiter. Gottfried, der jüngste unter ihnen, reitet heute zum ersten Male im Schwertgurt aus. Stolz beantwortet er die Grüße und Glückwünsche, die ihm zugerufen werden. Neugierig blickt der junge Krieger auf die fremdländischen Männer und Waren, aber die Würde des neuen Amtes hält ihn von freudigem Ausruf und Fragen ab.

Da ruft der Graf Markwart von Tonna den Brüdern spottend zu: „Seit wann treibt ihr Helden Kaufmannschaft wie die Krämer zu Erfurt?“ Befremdet sieht Odo, der älteste, ihn an und entgegnet: „Nichtige Worte redest du!“ Der Graf aber zeigt auf Ballen und Tonnen, die am Ufer liegen. „Sie tragen das Zeichen, womit ihr

rket, was euer ist. Ich rühme die Klugheit, die das Erbe durch ndel zu mehren weiß.“ „Rühmlicher wäre es,“ versetzt Odo fin- r, „das Erbe durch Kaufmannschaft zu mehren als durch raubgie- en Wolfssprung auf der Heide, den die Leute dir zutrauen.“ Zor- hebt Markwart den Arm, aber der Blick auf die sechs läßt ihn rmelnd zur Seite gehen.

„Das ist Immos Zeichen, der bei den Sachsen weilt“ spricht Odo, em er die Runenmarke flüchtig betrachtet. Dann nähern sich die über der hölzernen Halle, wo die Edlen und Grafen der Landschaft en. Freundlich grüßt er, und von mehreren Tischen erschallt der gengruß, aber Markwart und Graf Gero erwidern ihn nicht, und rkwart sperrt, sich breit setzend, den Ankommenden den Weg zu i Tischen. „Gib Raum Markwart,“ mahnt Odo, „damit wir dir ht die Knie scheuern.“ Aber der Held streckt seine Beine nur weiter s und ruft: „Mich wundert, daß die Söhne Irmfrieds begehren, en Sitz unter den Edlen des Landes zu nehmen, da sie sonst häufi- : die schwieligen Hände der Bauern drücken als unsere.“ „Harre, wir für ehrenvoll halten, deine Hand zu fassen, unterdes wundere h nicht, daß ich deinen Stuhl schwenke, da du selbst es nicht tun llst.“ Mit kräftigem Ruck drückt Odo den Stuhl zur Seite, und arkwart hält sich nur mit Mühe im Gleichgewicht. In höchster ut greift er und sein Geschlecht nach dem Schwerte; aber der Haupt- nn des heiligen Wigbert ruft mit lauter Stimme: „Gedenkt des arktfriedens! Wer eine Hand zu viel hat, der greife an das Schwert, andern aber hütet euch und bedenkt, daß jetzt die Zeit ist fried- zu trinken.“ Lauter Beifall folgt dieser Rede. Noch mitten in n Tumulte schwingt sich ein Spielmann auf eine Bank und ver- det laut die Neuigkeiten von den Kämpfen der Sachsen gegen die eräuber, von dem Helden Immo und seinen Genossen. Verwundert kt alles auf Odo und seine Brüder.

Doch kaum hat der Spielmann seinen Lohn geerntet, so erscheint Mönch von St. Wigbert, den Gästen den Ehrentrunk zu bieten. utlose Stille herrscht jetzt in der Halle, alles blickt auf den Mönch banger Erwartung, wem er den Vortrunk gewähre. Dieser steht der Mitte der Halle, segnet den Wein und beginnt: „Da unter edlen Herren niemand dem Königsgeschlechte der Sachsen ange- t, so reiche ich den Becher heute dem Helden aus dem ältesten schlechte der Thüringe.“ Hierauf trägt er den Becher zu Odo. lige Herren rufen Beifall, aber Markwart und Graf Gero geben t ihre Mißbilligung zu erkennen. „Eure Klage nenne ich unrecht,“ t Odo zurück, „denn nicht den jungen Krieger soll der Trunk ehren, dern das Geschlecht, für welches ich hier als ältester stehe.“ „Wir r vermögen nicht die Ehren deines Geschlechtes zu rühmen,“ erwi- t Graf Gerhard. Und wenn ihr auf eure edle Herkunft pocht, so set, daß man hier und anderswo euren Bauernadel belacht. Und

übrigens nicht wir haben den Unfrieden begonnen, sondern ihr, vorhin als ihr eintratet. Und außerdem dürfte bekannt sein, daß ihr nicht einmal untereinander Frieden halten könnt. Irrt nicht euer ältester Bruder als ein fahrender Recke in der Welt umher?" „Euere Rede ist unwahr, Graf Gerhard," entgegnet Gottfried auf einen Wink Odos, „nie haben wir gegen unsern Bruder Immo Untreue gezeigt, und jetzt leben wir in großer Sorge um den Abwesenden. Deshalb ersuche ich euch, daß ihr die Kränkung zur Stelle widerruft." „Ein Hähnlein höre ich krähen," spottet Gerhard lachend. Ernst aber fährt Gottfried fort: „So vernehmt, ihr edlen Herren, daß ich vor euch allen den Grafen Gerhard einen Verleumder nenne, und überall außerhalb des Marktfriedens will ich mit meinen Brüdern das an seinem Leib und Leben erweisen, wo ich ihn treffe." Dabei löst er seinen Handschuh und wirft ihn vor den Grafen; dieser aber stößt verächtlich mit dem Fuße daran. Da fliegt von der Tür her ein anderer Eisenhandschuh zu dem kleinen des Jünglings, und eine tiefe Stimme ruft: „Nehmt auch den meinen!" Ein hoher Krieger schreitet auf den Grafen zu, dieser aber fährt zurück wie vor einem Geiste und stottert: „Dich habe ich nicht hier erwartet, und dich habe ich auch nicht gemeint, Held Immo!" Immo aber deutet auf das Fehdezeichen: „Widerruft die Kränkung und gebt vor allen Edlen meinen Brüdern ihre Ehre wieder, oder nehmt den Streit auf auch mit mir." Scheu blickt der Graf auf den neuen Gegner, sagt aber nichts. Die Brüder rücken zusammen und kehren den Gegnern den Rücken; die anderen Helden aber freuen sich, daß der Festabend so rühmlich verläuft.

Auf dem umfriedeten Raume vor der Halle hat unterdessen der nächtliche Jubel begonnen. Überall lodern die Freudenfeuer; die Bänke der Krämer sind umdrängt von Menschen. Bunte Bänder, Glasringe, Halsperlen und kleine Metallspiegel werden eifrig gekauft. Am dichtesten umlagert sind die Stellen, wo aus Fässern und Kannen Bier und Met verschenkt wird. Überall, wo ein Spielmann geigt, ein Sänger singt, sammeln sich die Zuhörer. Um die Feuer springen frische Knaben und schwingen die Mädchen im Tanze, gesondert nach Gauen und Dörfern.

Plötzlich klingt in das wilde Geschwirr des Marktes ein Klageschrei und der Ruf nach Rache. Der Gesang verstummt, die Pfeifer und Fiedler setzen ab, die Krämer laufen zur Abwehr vor ihr Bänke und werfen mit ihren Knechten die Waren schnell in die geöffneten Kasten. Die Männer fahren zusammen, reißen flammende Brände aus den Feuern und eilen dem Flusse zu, um die Fuldaer für den Friedensbruch zu strafen. Kein Warnen hilft, der Fluß wird überschritten und die Fuldaer zurückgedrängt. Bald flammt die rote Lohe auf dem Holzhause, und das Banner verschwindet in den aufsteigenden Flammen.

Joseph Freiherr von Eichendorff.[1])

Zu seinem 50jährigen Todestage am 26. November 1907.

Von **Karl Emil Schönfeld**, Krakau.

Unfern der alten Piastenresidenz Ratibor erhebt sich inmitten es herrlichen Parkes unter dunklen Baumkronen Schloß Lubowitz) schaut von einem sanft geneigten Hügel hinab in das Tiefland jungen Oder über schimmernde Felder, lieblich gebettete Dörfer) stille schweigende Wälder bis zu dem silbergrauen Wasserstreifen, : dem die Schiffe dahinsegeln.

„Der Winter des Jahres 1788 war so streng, daß die Schindzel auf den Dächern krachten, die armen Vögel im Schlaf von den umen fielen und Rehe, Hasen und Wölfe ganz verwirrt in die rfer flüchteten. In einer Märznacht desselben Winters gewahrte n auf dem einsamen Landschloß zu Lubowitz ein wunderbares, gemnisvolles Treiben und Durcheinanderrennen, Trepp auf, Trepp ab, hter irrten und verschwanden an den Fenstern, aber alles still und tlos, als schweiften Geister durch das alte Haus. Mein Vater ig in dem großen von einer Wachskerze ungewiß beleuchteten felzimmer auf und nieder, von Zeit zu Zeit horchte er bald in : Nebenstube, bald in den tiefverschneiten Hof hinaus, dann trat unruhig ans Fenster, hauchte die prächtigen Eisblumen von den heiben und betrachtete den weiten gestirnten Himmel. Die Konllation war überaus günstig. Jupiter und Venus blickten freundlich f die weißen Dächer, der Mond stand im Zeichen der Jungfrau d mußte jeden Augenblick kulminieren. Da schlug plötzlich ein nd an tief unten im Dorf, darauf wieder einer, immer mehrere d näher, eine Peitsche knallte, und Pferdegetrappel ließ sich im Hofe rnehmen. Endlich! rief mein Vater, eilig vor die Haustür hinausirzend. Eine auf Kufen gesetzte, festverschlossene, altmodische Karosse nkelte aus dem dicken Dampf der Pferde wie aus einem Zauberuch, in welchem der Kutscher seine erstarrten Arme gleich Windmühlenügeln hin und her bewegte. „Bitte, Herr Doktor", sagte mein Vater, bst den Kutschenschlag öffnend, Sie sind wohl gar drin eingeschlafen?" Auf Ehre, ein klein wenig," war die Antwort und aus dem Wagen staunlich fix sprang zu aller Verwunderung anstatt des erwarteten oktors ein langer schmaler Kerl, den niemand kannte, in einer ganz appen verschossenen Livree, aus welcher beim hellen Mondschein ine Ellbogen glänzten, daß einen innerlich fror, wenn man ihn sah. Mein Vater betrachtete ihn voller Erstaunen, der Fremde hm schnell eine Hand voll Schnee und rieb sich damit die lb erfrorene Nase, der Kutscher fluchte, der Schnee knirschte unter

[1]) Sein Bildnis wurde Heft I dieses Jahrgangs beigegeben.

den Tritten, der Hofhund bellte, — da wurde ich in der Stube neben dem Tafelzimmer geboren. Mein Vater, da er einen Kinderschrei hörte, blickte erschrocken nach dem Himmel: der Mond hatte soeben kulminiert! um ein Haar wäre ich zur glücklichen Stunde geboren worden; ich kam um gerade anderthalb Minuten zu spät und zwar in der Konfusion mit den Füßen zuerst, man sagt, ich habe damit einen Luftsprung gemacht.

Ich meinerseits weiß mich nur noch dunkel soviel zu erinnern, daß ich so recht gemütlich und warm in der wohlgeheizten Stube in meinen Kissen lag und verwundert die spielenden Ringe und Figuren betrachtete, welche die Nachtlampe an der Stubendecke abbildete. Das zahme Rotkehlchen war von dem ungewohnten Licht und Nachtrumor aufgewacht, schüttelte die Federn, wie wenn es auch sein Bettchen machen wollte, setzte sich neugierig auf den Betthimmel vor mir und sang ganz duse, als wollte es mir zum Geburtstag gratulieren. Meine Mutter aber neigte sich mit ihrem schönen bleichen Gesicht und den großen Augen freundlich über mich, daß ihre Locken mich ganz umgaben, zwischen denen ich draußen die Sterne und den stillen Schnee durchs Fenster hereinfunkeln sah. Seitdem, so oft ich eine klare weitgestirnte Winternacht sehe, ist mir immer wieder, als würde ich neugeboren."

Joseph von Eichendorff war der zweite Sohn des Freiherrn Adolf von Eichendorff, der ganz und gar der Verwaltung seiner Güter lebte und mit seinem ehrenfesten Wandel für seine Person eine große Einfachheit verband. In seiner Ehe mit der geistvollen, lebendigen und weltgewandten Freiin von Kloch fand er ein überaus glückliches Familienleben. Der ausgebreitete Grundbesitz und die der Landwirtschaft so sehr günstige Zeit nach dem Tode Friedrichs des Großen ermöglichten einen Haushalt, der dem eines kleinen Fürstenhofes glich.

Die Erziehung Josephs und seines wenig älteren Bruders Wilhelm lag in den Händen „eines würdigen, einsichtsvollen Mannes", des Geistlichen Heinke, dem noch der „Herr Kaplan" zur Seite stand. Nach Josephs Tagebuchaufzeichnungen sind beide Erzieher keine Spaßverderber gewesen, der Herr Kaplan hauptsächlich war der Helfershelfer bei allerlei Abenteuern und tollen Scherzen.

Natürlich waren all die vielen Angestellten, Förster, Jäger und Pächter u. a. eifrigst um das Wohl der jungen Herren bemüht, und die beiden Knaben wuchsen unmerklich in das bunte gesellschaftliche Leben des Elternhauses hinein und nahmen teil an Jagden, Schlittenfahrten, Gesellschaften, Tänzen und Theaterbesuchen. In diesem unbefangenen Lebensgenuß trat auch keine Abwechslung ein, als die Nachrichten über die Französische Revolution alle „mit fieberhafter Ungeduld" erfüllten. So fern ab, im wohlverwahrten Eigenen erhitzten sich wohl die Gemüter am Für und Wider, aber keiner ließ sich durch

nken beunruhigen, daß die neue Zeit auch an ihn mahnend
n werde.

Joseph regte sich frühzeitig der Drang, sich schriftlich zu be-
. „Den 12. November 1800 fing ich dies Tagebuch an"
. Er hat diese Bücher lange und gut durchgeführt. Er
n beherzter und abgehärteter Bube gewesen zu sein, denn
ren, wie er mit Herrn Heinke zum ersten Male ausritt und
das erste Bad in der Oder nahm. Schon dabei zeigt
klare Beobachtungsgabe und sein Humor. Als er z. B.
as Examen erwähnt, nennt er die Woche vor demselben die
e und ruft dabei wehmütig: „Ach Gott im Himmel!" Auch
che Schaffenslust regte sich schon. Er entwarf als Zehn-
ein mehraktiges Trauerspiel, dessen Stoff der römischen Ge-
ntnommen war. Später arbeitete er an einer illustrierten
hichte, zu der er die Bilder und den Text selbst entwarf
rbeitete die künstlichsten Schlachtenpläne in bunten Farben
bei las er vielerlei durcheinander aus des Vaters Bibliothek,
Lektüre nicht streng beaufsichtigte. Großes Gefallen fand
n den deutschen Volksbüchern und am Wandsbecker Boten,
ie er im Wipfel des hohen Birnbaums las und erlebte.

Jahr 1801 machte diesem fröhlichen, seligen Leben ein Ende,
ltern die jungen Barone nach Breslau ins Konvikt schickten.
nten sich aber ohne großen Schmerz. Herr Heinke und die
ngen mit und die unbekannte Zukunft hatte so viel Reiz.

9. Oktober waren die Brüder in das Konvikt, ein katholisches
eingetreten. Tags darauf besuchten sie zum ersten Male die
in dem Maria Magdalenengymnasium. Heimweh fühlten die
ungen nicht viel, dafür sorgte schon das gar nicht klösterliche
nviktsleben. Noch fleißiger als früher wurde das Theater
Schillers Jungfrau von Orleans und Mozarts Zauberflöte
n die Brüder. Im Konvikt spielte man auch selbst Theater
i im Dezember waren die Barone mit glühendem Eifer an
nterhaltungen beteiligt. Der hübschere und zartere Joseph
. die Frauenrollen. Nach mancherlei Proben gaben die
auf einem von ihnen selbst aufgeschlagenem Theater einige
ellungen. Den Schluß bildete meist ein Tanzvergnügen, zu
Ursulinermamsellen", die „Krokerschen" und „Kreuzerschen
" die Damen stellten.

) sonst fehlte es den Baronen nicht an Abwechslung. Eine
n Bekannten und Verwandten luden sie oft ein. Im März
r schrieb Joseph in sein Tagebuch „O glücklicher Tag!" Der
tte damals die Brüder besucht.

Verhältnis zu ihren Mitschülern war so wie stets in solchen
einmal wurden feierliche Schutz- und Trutzbündnisse geschlossen,
nal aber gab es eine große Schlägerei. An den zahlreichen

„Rekreationstagen“ zogen die Schüler mit „Janitscharenmusik“ in den grauenden Morgen hinaus, um sich an den Naturschönheiten zu erquicken. Bei festlichen Ereignissen im Schülerleben erhielten sie zudem zahlreiche „Konditionen“, sie durften dann abends Bier, Wein und Punsch trinken, und sich, aus langen Tonpfeifen schmauchend, ihres Lebens freuen.

Bei alledem muß es zweifelhaft bleiben, ob auch noch energisch gearbeitet wurde. Eichendorff hat seine guten Fortschritte sicher zum größten Teile dem persönlichen Eifer wie auch der Nachhülfe des stets anwesenden Herrn Heinke zu verdanken. Aber wie wenig trotz dieses angenehmen Lebens die Barone verweichlicht waren, können wir aus Josephs Bericht über die Reise in den Sommerferien ersehen, die im Planwagen stattfand. „Nachdem wir unser Abendessen verzehrt und sich (!) über zwei Koseler Studenten satt gelacht hatten, so sahen wir uns nach einer guten Ruhestätte um und da wir zu unserm Leidwesen bemerkten, daß die Wirtsstube, in welcher wir die Nacht logieren sollten, Menschen, Schweinen und Kälbern zugleich Schutz und Obdach darbot, so streckten wir unsere matten Glieder im Pferdestalle auf den Mist und schliefen so gut, als es uns damals die schreckliche Kälte zuließ.“

Die herrliche Zeit, die nun in Lubowitz für die Brüder begann, war die Einleitung zu dem noch fröhlichern zweiten und dritten Schuljahre, das kameradschaftliche Leben entwickelte sich zu besonder Blüte und erhielt einen stark studentischen Anstrich. Doch wenn Joseph auch kein Spielverderber war, so stand er und sein näherer Freundeskreis doch den Haupträdelsführern bei den lärmenden Umzügen, Schlägereien usw. kühl gegenüber. Im 3. Jahre ging Joseph ernst an das Studium der Klassiker in Gemeinschaft mit einem Kameraden, von dem er im Februar 1804 schreiben mußte: „Ich und Stein begaben sich (!) sogleich in die Stube neben dem Museum, wo wir den sanften Tod unsers unvergeßlichen Freundes an der Seite seines braven trostlosen Vaters abwarteten. J. Müller starb an den Folgen der Lungensucht, die er sich durch sein Nachtstudium zugezogen hatte im 20. Jahre.“

Eichendorff setzte seine Nachtstudien fort, da das Schlußexamen heranrückte und zog sich gleichfalls eine Schädigung der Lunge zu, die jedoch ohne ernste Nachwirkung blieb. Das Examen verlief nicht besonders glänzend, besonders nicht das philosophische bei dem „krummen Pfeffermandel“, dem Professor Jungnitz. Deshalb unterzogen sich die Brüder im Jahre 1805 dem Examen freiwillig noch einmal.

Zunächst freilich folgte auf die Examensnöte „die Lubowitzer Jubelperiode“, ein süßes Nichtstun nach anstrengender Arbeit. Der fröhliche Verkehr und ein erstes Herzenserlebnis machten die Zeit besonders anregend und den Abschied sehr schwer.

Ihrer Jugend wegen verlebten die Brüder noch ein Jahr in

:m Breslauer Konvikt. Sie hospitierten dann und wann an dem ymnasium, hörten aber auch schon Universitätsvorlesungen. Ende ärz aber schieden sie endgültig von Breslau. Die freundlichen Erinnerungen, die Eichendorff damals mitnahm, haben vor dem Blicke s reiferen Mannes nicht standgehalten, der damals urteilte, daß :der Konvikt noch Gymnasium auf der Höhe ihrer Zeit standen. as leichtsinnige und mitunter wüste Konviktstreiben konnte auf chendorffs von Haus aus gute Erziehung und bei dem steten Verjr mit Herrn Heinke keinen schädlichen Einfluß ausüben.

Dem Winter und Frühling in Lubowitz folgte ein neuer Abschied, n dem wir in den Tagebüchern lesen: „Nach der Henkersmahlzeit urde zum letzten Male der ganze Vorrat an Kantaten erschöpft, nn die Kanone in Nacht und Nebel zum Lusthause geschleppt, schnell öglichst geladen, und endlich durch die mit Vivatbrüllen und Mus:enfeuer unterbrochene Abfeuerung derselben ins Tal herab der nzen benachbarten nächtlichen Gegend unser Abschied verkündet."

Die Reise führte über Breslau und Dresden, und durch das herrliche lbtal nach Halle, in dieser Zeit die bedeutendste Universität Preußens, o der hiebergerüstete Studiosus in der Tracht der Landsmannschaft nbestritten herrschte, sodaß jeder „Philister" ehrerbietig grüßend swich.

Die beiden Brüder nahmen an dem regen studentischem Leben eudigen Anteil. Sie fochten und kneipten mit den andern Mitiedern der schlesischen Landsmannschaft, zogen zu Pferde nach dem eltberühmten Modebade Lauchstädt und besuchten dort das Weimarer heater, wo sie bei besonderm Glücke auch Goethe sehen konnten, suchten aber auch fleißig die Kollegien von Wolf, Schleiermacher nd Steffens. Die Jura standen im Mittelpunkt ihres Studiums, hilosophie und praktisches Sprachstudium schlossen sich an.

Die Herbstferien führten die Brüder nach Nordwestdeutschland; r Harz, die Hansestädte, die Nordsee und das Meer in seiner unbe'enzten Größe sprachen auf dieser Reise zu ihnen. Die Reise war r Joseph von sehr großem Werte, sie erweiterte den Horizont des ildungseifrigen, der überall Beziehungen anknüpfte, Land und Volk, n gesellschaftlichen und sprachlichen Unterschieden nachging, scharfe aturbeobachtungen anstellte und durch sie mehr und mehr den Anieb zu selbständigem Schaffen uud Darstellen empfing.

Die folgenden beiden Semester verblieben die Brüder noch in alle. Unter Arbeit und oft recht derben Scherzen vergingen sie, s sich am 1. August 1806 die Brüder mit mehreren Freunden auf e Ferienreise nach Lubowitz begaben. Infolge der Zeitereignisse verngerte sich ihr Aufenthalt in der Heimat bis auf acht Monate. In is heitere Studententreiben schlug die Nachricht wie ein Blitz ein, ß Napoleon die preußische Armee bei Jena und Auerstädt geschlagen d die Universität Halle schließlich aufgelöst habe. Bald standen

auch in Gleiwitz die ersten Vorposten, und die Unruhe der Vorsichtsmaßregeln mischte sich mit den Lustigkeiten der jungen Welt, die unbekümmert weiter jagte und tanzte, musizierte und Theater spielte. Nur einer der Freunde trat in die schlesisch-preußische Armee des Fürsten von Pleß ein.

In Lubowitz war ein beständiges Kommen und Gehen, es wurde mit seiner Gastlichkeit wie ein Zufluchtsort betrachtet. Vom 10. November 1806 erzählt Joseph: „Als wir alle bei der Abendtafel schmausten und hausten, trat plötzlich der Herr von Poser in die Stube und bat für seine Braut, seine Schwiegermutter und kleinen Schwager quasi Winterquartiere aus. Darauf wälzte sich die ganze Fluchtkarawane mit 15 Pferden, 3 Wagen usw. durch Nacht und Graus langsam heran. Große Verwirrung und schwere Not. — Nachdem die ganze Armee das Lager bezogen hatte, schmachtisierte unser Quartett in der Geßlerschen Stube bis 12 Uhr fort."

Im Januar 1807 begann die Belagerung von Kosel. Trotzdem blieb die Jugend bei ihrem Vornehmen, froh zu sein. Joseph freilich fühlte wohl zu Zeiten den Zwiespalt zwischen Schein und Sein, so wenn er gelegentlich einer besonders heiteren Jagd schreibt: „Hier vereinigte sich alles, um die Sache so romantisch als möglich zu machen: der schöne Morgenhimmel, Waldhornsklang hier, und dort aus dem fernen Hintergrunde unaufhörlicher Kanonendonner; allein gerade unter diesem Kanonendonner kam mir unsere Jagd bis zur Bangigkeit klein, untätig, dumm vor."

Nach längerem Zögern wurde zur Fortsetzung der Studien Heidelberg gewählt und am 4. Mai 1807 nach schwerem Abschiede die Reise dahin durch Süd- und Westdeutschland angetreten.

Der Ort und die Landschaft waren wohl nach dem Herzen der Brüder, wenn sich auch das studentische Leben in schlichteren Formen vollzog und nichts von dem romantischen Studententum späterer Jahrzehnte aufwies. Nicht nur, daß Heidelberg als Universität besonders aufblühte, sondern es war auch der Mittelpunkt der neuen nationalen Geistesrichtung, die an die Namen Görres, Arnim und Brentano anknüpft. Diesen Männern stand Joseph wie der Schüler dem Meister gegenüber, während ihm als persönlicher Freund Graf Loeben sehr nahe trat und ihn auch in die romantische Dichtung einführte.

Gelegentlich seufzte Eichendorff wohl einmal über zu große Arbeit im juristischen Studium, für welches er bei Thibaut Vorlesungen hörte. Jedoch beweist sein Tagebuch, daß diese Studien ihn besonders fesselten. Als Gegengewicht zu dieser ernsten Arbeit trat das Guitarrespiel oder im Sommersemester weite Spaziergänge mit Graf Loeben, die meist ausgefüllt waren mit philosophischen Gesprächen. Man sang, man spielte zusammen, die beiden Freunde ließen sich zusammen silhouettieren und endlich brachte Loeben in einer Zeitschrift einige Gedichte Eichendorffs unter. Was lange in Eichendorff gewirkt hatte, brach

voller Kraft hervor, ohne daß bei dem starken Einfluß Loe-
on der echte Eichendorff zu Worte gekommen wäre, bis der
ſich dann leiſe wandelte und eigene Bahnen zog.
ch für den geſellſchaftlichen Umgang war der Aufenthalt in
rg von nicht zu unterſchätzendem Werte. Das Heidelberger
ar nicht durch eine lange gehegte Tradition ſo wie in Halle
ſch zugeſchnitten, feiner und auch freier gab ſich der Menſch
nſchen. Dazu trat dann noch der Einfluß der Natur, den Eichen-
folgenden Worten hoch einſchätzt: „Wo der Waldhauch von
gen erfriſchend durch die Straßen ging und nachts die Brun-
den ſtillen Plätzen rauſchten, und in dem Blütenmeer der
rings die Nachtigallen ſchlugen, mitten zwiſchen Burgen und
ungen einer großen Vergangenheit, da atmete auch der Student
uf und ſchämte vor der ernſten Sagenwelt ſich der kleinlichen
rei und der kindiſchen Brutalität. Wie großartig im Vergleich
eren Studentengelagen war namentlich der Heidelberger Kom-
ch über der Stadt auf der Altane des halbverfallenen Burg-
, wenn rings die Täler abendlich verſanken, und von dem
nun der Widerſchein der Fackeln der Stadt, den Neckar und
uf hingleitenden Nachen beleuchtete, die freudigen Burſchen-
nn wie ein Frühlingsgruß durch die träumeriſche Stille hin-
nd Wald und Neckar wunderſam mitſangen."
ch das nationale Empfinden und die Fragen der Zeit gingen
lberg nicht ſo, wie in Halle, an der Studentenwelt unbemerkt
Die nationale Wiedergeburt fand auch hier ihren Nachhall.
ſten und ſtärkſten aber war der Einfluß der Natur; für ſeine
ung iſt die Umgebung Heidelbergs gerade ſo beſtimmend ge-
wie die von Lubowitz, beide Elemente vermiſchen ſich bei ihm
ı Ganzen. Dies alles und nicht zuletzt eine Herzensneigung,
er Reinheit in ſeiner Erinnerung haften blieb, belebten in
rg ſein dichteriſches Empfinden.
April 1808 verließen die Brüder Heidelberg, um, wie allge-
ich, durch eine Auslandsreiſe ihre Bildung abzuſchließen. Nach
ırzen Beſuche in Paris kehrten ſie über Heidelberg, Nürnberg,
urg und Wien nach Lubowitz heim.
e ſo ganz anders ſah es jetzt dort aus! Die Not der Zeit
auch in Lubowitz ihre Opfer. Die furchtbare Ausſaugung
ıdes durch den Eroberer und die große Anſpannung aller
die andrerſeits der Staat fordern mußte, hatten auch den
ıd in Lubowitz untergraben. Joſeph widmete ſich daher mit
Eifer der Landwirtſchaft, da ſie aller Wahrſcheinlichkeit nach
ünftiger Beruf ſein würde. In dieſer Zeit verlobte er ſich
t einem Fräulein von Lariſch. Er ſah nunmehr ein feſtes
ı Augen, dem er mit allem Ernſt nachſtrebte. Dabei fühlte
glücklich und ſtrömte ſeine Freude in herrlichen Liedern aus

und begann in dieser gesteigerten Freudigkeit auch seinen ersten Roman. Der Verkehr mit der Nachbarschaft dauerte noch fort, aber die unbefangene Lebensfreude war doch ernster und vorsorgender geworden.

Schließlich zeigte es sich jedoch, daß der Landbesitz in jener schweren Zeit nicht die Mittel zu einem auskömmlichen Leben bieten konnte. Da sich in Berlin keine Aussichten für den Eintritt in den preußischen Staatsdienst auftaten, gingen die Brüder 1810 nach Wien. In der katholischen Umgebung mit ihren gefälligen Umgangsformen fühlten sie sich auch viel wohler, als es in Berlin mit seinem durch die Not der Jahre immer strenger gewordenen Leben jemals hätte sein können. Sie waren gern gesehene Gäste im Hause Friedrich Schlegels. Hier besprach Joseph seinen Roman „Ahnung und Gegenwart“ mit Dorothea Schlegel, die manches daran verbesserte.

So ließen sich die Umstände gut an, als das Jahr 1813 erschien. Wie Theodor Körner, so ließ auch Eichendorff seine Aussichten für die Zukunft fahren und trat in die Reihen der Lützowschen Jäger ein. Doch befriedigte ihn der Dienst nicht und er ließ sich bei einer andern Truppe einstellen. Als Offizier eines Landwehrregiments weilte er so lange in Glatz, bis die Truppe marschfertig war. Das Regiment besetzte die von den Franzosen geräumte Festung Torgau, die von der Lazarettseuche vollständig infiziert war. Die Reinigungs- und Bergungsarbeiten nahmen Wochen in Anspruch. Viele Kameraden starben darüber. Eichendorff versah diesen gefährlichen aber ruhelosen Garnisondienst mit großer Unerschrockenheit. Der eintönige Festungsdienst schaffte dem Dichter und seinen Kameraden ebenfalls wenig Gelegenheit, ihren Tateneifer zu zeigen, sodaß das Regiment dem Könige eine Bittschrift um Ablösung übersandte, die aber unbeantwortet blieb. Nach dem ersten Pariser Frieden nahm Joseph seine Entlassung und vermählte sich 1814 mit Luise von Larisch. In dieser Zeit wurde auch durch Fouqué's Vermittlung der Roman „Ahnung und Gegenwart“ veröffentlicht.

Als nach Napoleons Rückkehr von Elba der Krieg wieder aufflammte, erhielt Eichendorff mit andern den Auftrag, die neugegründete rheinische Landwehr zu organisieren. Er nahm später nur an kleinen Gefechten nach der Schlacht von Waterloo teil und beteiligte sich am Einzuge in Paris.

Nach Beendigung des Feldzuges verlebte der Dichter eine stille Zeit in Lubowitz und wurde schließlich Referendar bei der Regierung zu Breslau. Er lebte sich schnell in den preußischen Verwaltungsdienst ein und hielt sich in Breslau mehrere Jahre auf, die ihm den anregenden Verkehr mit Friedrich von Raumer und Karl von Holtei gaben.

Nachdem er einige Zeit als Hilfsarbeiter im Kultusministerium tätig gewesen war, wurde er als katholischer Regierungs- und Schulrat nach Danzig berufen. Neben seinen Amtsarbeiten fesselte ihn hier

onders das Schicksal der Marienburg. Er traf in seinen Bemü-
ngen zur Restauration der Burg auch mit dem Oberpräsidenten
ı Schön zusammen. Hier empfing er die Anregung zu seinem
ama „Der letzte Held von Marienburg", wie er später auch eine
schichte der Burg geschrieben hat. Seine köstliche Novelle: „Aus
ı Leben eines Taugenichts" ist ebenfalls in Danzig entstanden.
äter erfolgte seine Ernennung zum Oberpräsidialrat und Mitglied
Regierung zu Königsberg, bis er 1832 in das Kultusministerium
trat. Trotzdem er die Haltung der Regierung in der kirchlichen
age nicht billigte, war doch sein amtliches Verhältnis zu dem Mi-
ter Altenstein ein gutes. Als jedoch sein Nachfolger von Eichen-
ff verlangte, er solle das Auftreten der Regierung in der Presse
teidigen, kam es 1844 zum Bruche.

Das Berliner Leben war sehr anregend für Eichendorff gewesen.
rl von Raumer, Mendelssohn-Bartholdy, Chamisso gaben ihm und
pfingen viel von ihm. Sein letzter großer Roman: „Dichter und
e Gesellen" sowie „Schloß Durande" entstanden in dieser Zeit.
enso hatte er die bis dahin in den Prosawerken zerstreuten Gedichte
37 gesammelt erscheinen lassen.

Nach seinem Ausscheiden aus dem Staatsdienste lebte er einige
it in Westpreußen, um die Geschichte der Marienburg zu schreiben.
ann hielt er sich in Wien, Berlin, Dresden und Köthen auf. Als
h die politischen Verhältnisse 1850 wieder beruhigt hatten, kehrte
wieder nach Berlin zurück. In seinen letzten Lebensjahren wohnte
dann in Neiße, wo sein Schwiegersohn Offizier war. Hier verlor
1855 seine Gattin und hier schloß auch er am 26. November 1857
ne Augen zum ewigen Schlummer.

Was eines Dichters höchstes Ziel ist, im Leben seiner Nation
ten Platz zu behaupten, der über die Lebenszeit hinaus auch von
r Nachwelt anerkannt wird, dessen dürfen sich von den vielen, deren
ingen und Sagen dermaleinst durch den deutschen Dichterwald ge-
uscht ist, nicht allzuviele rühmen. Eichendorff ist unter ihnen mit
igen Liedern, bei denen Text und Melodie zur Harmonie zusam-
nklingen, daß sie ganz ins Bewußtsein des Volkes eindringen konn-
t. „Wer hat dich, du schöner Wald—" „In einem tiefen Grunde—"
Durch Feld und Buchenhallen—" „Wem Gott will rechte Gunst
weisen—" sind ganz aus dem Geist und Gemüt des Volkes erklungen
id leben und weben heute mit ungeschwächter Kraft in der Volks-
le. Zwar, wer sie singt, denkt nicht immer an den Dichter, und
mag nicht wenige geben, die seinen Namen nur flüchtig hören und
nn wieder vergessen, oder die willkürlich an den Liedern ändern,
as ihren Stimmungen besser entspricht. Das zeigt aber gerade, wie
f die Grundstimmung des Einzelnen in der Seele aller mitschwingt.
nd wenn wir jetzt, da ein halbes Jahrhundert über seinen Grabhügel
hingegangen ist, in seinen Werken blättern, da finden wir noch

viele andere Blüten seiner Poesie, die wir als Hausschatz aufbewahren möchten, da tönt uns aus sovielen anderen derselbe Grundton von Bergesluft, Waldesrauschen und Vogelsang entgegen, daß uns die heiße Sehnsucht danach mitten unter den Steinmassen und dem Verkehrslärm ins Herz einzieht und wir uns eins fühlen mit dem Dichter in dem Frieden der Natur.

Denn ein gütiges Geschick hatte den Dichter in eine glückliche Umgebung versetzt, seine Jugendzeit ist sonnig und heiter, durchflossen von Lebensfreude und Schönheit, und auch von seinem späteren Leben dürfen wir getrost behaupten, daß ihm die großen Konflikte fernegeblieben sind, daher denn auch trotz aller weichen Stimmungen die Düsternis doch nicht Kraft in ihm gewinnt. Wenn da und dort in seinen Werken auch der Gegensatz zur Umwelt zu Worte kommt, und als satirischer Unterton mitschwingt, so wird er doch nicht herrschend und ist nie die Hauptsache.

Eichendorff liebt nicht das Gewordene, sondern das Werdende im Naturleben, die Übergänge mit ihren zahllosen Abstufungen. Das grauende Zwielicht, die verschlafenen Bäume, der unsichere Mondschein singen und klingen in Halbtönen und Mollmelodien. Eine unendliche Sehnsucht, ein geheimnisvoller Schauer erfüllt ihn der Natur gegenüber. Davon und nur davon hat er in weiser Selbstbeschränkung gesungen und nach immer größerer Vervollkommnung und reineren Klängen gestrebt. Wohl entlockten ihm die Zeitereignisse auch patriotische Klänge, aber sie sind doch nichts Spezifisches an ihm.

Anders verhält es sich ja mit seinen geistlichen Gedichten. Da und dort tönt auch ein religiöser Klang aus seinen Naturliedern hervor. Die religiösen Lieder aber zeigen ihn ganz und gar als treuen Sohn der katholischen Kirche. Ein ruhiger, selbstgewisser, nie erschütterter Gottesglaube spricht aus ihnen, in dem sich für den Dichter alle Irrungen und Wirrungen lösen.

Die Lieder sind das Bleibende an Eichendorffs Werken. Die Novellen und Romane, wie auch die Dramen sind reich an einzelnen Schönheiten, namentlich an glänzender Sprache, wo sie Natur- und Liebesgefühl geben, aber es geht ihnen die dramatische Gestaltungskraft, der straffe Aufbau und der nötige Ernst des Entschlusses bei den Charakteren ab. Aus seinen Liedern aber klingt es jugendfrisch und sehnsuchtsvoll:

„Und ob ihr all zu Hause saßt,
Der Frühling blüht doch, weil er muß,
Und ob ihr's lest oder bleiben laßt,
Ich singe doch aus frischer Brust."

eiträge zur Physiologie und Phonetik der deutschen Sprache und Sprachlaute.

Von W. Henz.

(Fortsetzung).

Bei dem Kehlkopfe haben wir den äußeren, knorpeligen und
inneren, membranösen Teil zu unterscheiden, wozu noch als dritter,
unsere Zwecke nebensächlicher, der Kehldeckel kommt, welcher die
stimmung hat, die obere Öffnung gegen die Rachenhöhle zeitweilig
uschließen und so das Eindringen von Fremdkörpern in den Kehl-
f und im weiteren Sinne in die Luftröhre und die Lunge zu ver-
dern. Er ist also lediglich ein Schutzorgan.

Der knorpelige Teil des Kehlkopfes gibt demselben zunächst Form
d Gestalt. Man unterscheidet den Schildknorpel, den Ring-
orpel und das Gießbeckenknorpelpaar. Der Schildknorpel besteht
s zwei nahezu viereckigen Knorpelplatten die unter einem Winkel
t annähernd 90°, der individuell nur geringe Abweichungen zeigt,
h vorn in eine flache Kante zusammenstoßen und hier mit einander
wachsen sind, während sie nach rückwärts weit aus einander stehen.
e beiden hinteren Ränder verlängern sich nach oben und unten in
zwei Hörner. Der obere Rand der beiden Platten ist konvex. Da
nach vorn die beiden Ränder zusammenstoßen, senken sie sich zu
n oberen Schildknorpelausschnitt. Die unteren Ränder sind kürzer,
örmig geschweift und bilden vorn den unteren Schildknorpelaus-
nitt. Die unteren Hörner des Schildknorpels umfassen den Ring-
rpel, welcher unter jenem liegt. Der Ringknorpel hat seinem
men entsprechend die Gestalt eines Siegelringes, dessen senkrecht
jende Platte nach hinten, der schmale Reif nach vorn gerichtet ist,
aß er sich mit dem Schildknorpel gewissermaßen gegenseitig ergänzt.
in oberer Rand zeigt am hinteren Halbringe zwei ovale und kon-
e Gelenkflächen, auf welchen die beiden Gießbeckenknorpel mit ihren
terflächen eingelenkt sind. Die letzteren stehen als kleine, dreieckige,
ihrer oberen Spitze etwas nach hinten gekrümmte Knorpelpyra-
den auf dem hinteren Abschnitte des Oberrandes des Ringknorpels
ragen in den Zwischenraum hinauf, welcher von den beiden nach
ten aus einander weichenden Platten das Schildknorpels gebildet
d. So stellen sie gewissermaßen die hintere Kehlkopfwand dar.
vordere Ecke der Basis der beiden Gießbeckenknorpel bildet einen
apfen Fortsatz, welcher den Namen Stimmbandfortsatz führt,
rend die äußere Ecke den stärkeren, etwas nach hinten gerichteten
skelfortsatz bildet.

Auf der äußeren Oberfläche des knorpeligen Kehlkopfgerüstes
en folgende Muskelpaare, die wir ihrer physiologischen Bedeutung
en nicht unerwähnt lassen dürfen, nämlich der Ring-Schild-

knorpelmuskel, der hintere Ring-Gießbeckenknorpelmuskel der seitliche Ring-Gießbeckenknorpelmuskel und die queren schiefen Gießbeckenknorpelmuskeln.

Über die innere Oberfläche des knorpeligen Kehlkopfes verläuft quer von vorn nach hinten der innere Schild-Gießbeckenknorpelmuskel und der Stimmbandmuskel. Der letztere ist für die Stimmbildung von besonderer Wichtigkeit. Er entspringt beiderseits an der inneren, vorderen Oberfläche des Schildknorpels nahe dem Winkel desselben und zieht sich durch die beiden Stimmbänder nach hinten, wo er sich am Stimmbandfortsatze des Gießbeckenknorpels ansetzt.

Von den Bändern des Kehlkopfes, welche seine Knorpel unter einander verbinden, sind für uns zwei Paare von Wichtigkeit, nämlich die echten und die falschen Stimmbänder. Der Schleimhautüberzug des inneren Kehlkopfes bildet beiderseits zwei über einander liegende Falten, welche von dem Winkel des Schildknorpels horizontal nach rückwärts jede zu dem Gießbeckenknorpel ihrer Seite ziehen. Diese sind die beiden oben genannten Stimmbänderpaare. Sie lassen zwischen sich eine schmale Spalte frei, welche Stimmritze heißt. Die beiden falschen Stimmbänder liegen über den wahren. Sie sind etwas dicker und gewulsteter, weniger weit vorspringend als die letzteren und bei der Erzeugung der Töne nicht direkt beteiligt. Die wahren Stimmbänder, welche unter den falschen liegen, sind breiter und schärfer gerandet und von jenen oben erwähnten Schild-Gießbeckenknorpelmuskeln durchzogen, welche ihre Spannung bewirken. Der Spalt zwischen beiden ist die eigentliche Stimmritze.

Zu beiden Seiten zwischen den falschen und den wahren Stimmbändern befinden sich zwei häutige Vertiefungen oder Ausbuchtungen. Sie heißen die Morgagnischen Taschen und dienen als Resonanzbildner zur Verstärkung der Stimme. Sie sind besonders bei einigen Affen sehr stark ausgebildet bis zu förmlichen Kehlsäcken und bewirken hier eine enorme Verstärkung der Stimme, wie man sie außer bei menschenähnlichen Affen besonders bei den amerikanischen Brüllaffen beobachten kann.

Die Stimme wird lediglich in der Stimmritze gebildet. Das eigentliche Element der Tonerzeugung sind, wie bereits bemerkt, die wahren Stimmbänder und zwar durch ihre musikalischen Schwingungen, welche sie infolge ihrer Elastizität unter den Anstößen des von der Lunge aus durch die Stimmritze getriebenen Luftstromes ausführen. In der Indifferenzlage ist die Stimmritze weit geöffnet, die Stimmbänder sind schlaff, und der leicht und unbehindert durchstreichende Luftstrom verursacht keinerlei Ton oder Geräusch. Nur die gespannten Stimmbänder können tönend schwingen. Diese Spannung geschieht vermittels der Kehlkopfmuskulatur, welche die verschiedenen Knorpel in ihren Stellungen zu einander verschiebt und dadurch die zwischen ihnen liegenden Muskeln spannt. Diesen Zwecken dienen die äußeren

opfmuskeln. Durch sie werden besonders Schildknorpel und Ring-
el verschoben und die Stimmbänder durch Zurückstreben der kleinen
eckenknorpel gespannt. Die innere Spannung der ersteren wird
durch die sie selbst durchziehenden Muskeln, also durch die
e Kehlkopfmuskulatur bewirkt.

Sobald nun der Luftstrom die Ränder der so gespannten Stimm-
er trifft, setzt er diese in vibrierende Schwingungen, und so
sich der Ton, der ja bekanntlich nach Höhe und Intensität ver-
en ist. Es leuchtet ohne weiteres ein, daß der Ton um so
r ist, je stärker der Luftstrom gegen die Stimmbänder bläst.
Tonhöhe dagegen hängt von verschiedenen Umständen ab. Es
kannt, daß eine größere Zahl von Schwingungen in der Sekunde
Erhöhung des Tones bewirkt, eine Verringerung der Schwingungs-
dagegen eine tiefere Tonlage zur Folge hat. Je kürzer der
ngende Körper ist, desto größer ist die Zahl der Schwingungen,
höher somit der Ton, wie man es bei langen und kurzen Saiten
chten kann. Je schärfer andererseits der schwingende Körper
nnt wird, desto höher wird wieder der Ton. Dieses zeigt uns
rster Weise ein stimmender Geiger. Diese allgemein bekannten
chen müssen auch für die Tonhöhe der menschlichen Stimme
ng haben. Je größer also der Durchmesser des Kehlkopfes ist,
länger müssen die Stimmbänder sein, desto tiefer der Ton und
kehrt. Es werden also Menschen mit einem kleinen Kehlkopfe
höhere Stimmlage haben, als solche mit größerem Kehlkopfe.
hören und sehen das bei Kindern und Frauen, deren Stimme
ntlich viel höher ist, als die der Männer.

Aber nicht nur von der Länge der Stimmbänder, sondern auch
dem Grade ihrer Spannung hängt die Höhe des Tones ab, und
Modifikation ist unserem Willen unterworfen. Wir können will-
h die Stimmbänder durch die Veränderung der Gießbeckenknorpel-
ng und unter Mitwirkung der inneren Muskulatur beliebig
nen und dadurch die Höhe des Tones verändern. Mit welcher
nderungswürdigen Genauigkeit das geschehen kann, zeigt uns das
gen. Welch' unendlich feines Muskelgefühl gehört dazu, daß wir
nde sind, den gewünschten Ton sofort in der richtigen Höhe und
ke zu erzeugen! Es handelt sich dabei doch um so minimale
nnungsänderungen, daß sie absolut unmeßbar sind, und doch
tioniert die geheimnisvolle, unendlich feine Maschinerie unter der
trolle des nicht minder feinen Gehörorganes tadellos.

Als letzter Faktor spielt auch die Stärke des Luftstromes bei der
höhe eine wichtige Rolle. Es ist bekannt, daß die höchst mög-
n Töne nur durch gewaltsames Forcieren der Stimme, durch ein
es Forte hervorzubringen sind.

Der normale Umfang der menschlichen Stimme beträgt ein und
halbe bis zwei Oktaven. Es sind nur wenige Auserwählte, die

über diese Zahlen hinauskommen. Durch die Kopfstimme oder Fistelstimme (Falsett) wird allerdings dieser Stimmumfang nach oben noch wesentlich erweitert. Ein geübter Kehlkopfmuskel ist imstande, 40 bis 170 verschiedene Spannungsgrade bei der Tonbildung inne zu halten, also auch ebenso viele verschiedene Töne zu bilden, die allerdings enger als Halbtöne bei einander liegen. Bei der Tonbildung sind die Organe der Mundhöhle nicht beteiligt. Diese, sowie auch die Nasenhöhle und der verbindende Nasen-Rachenraum haben dabei nur die Funktionen eines Resonanzorganes und lediglich Einfluß auf Klangfarbe und Stärke des Tones.

Die Falsettstimme entsteht dadurch, daß die Stimmbänder nur mit ihrem innern Rande oder nur im hinteren Zweidrittteil schwingen, während im vorderen Drittel die Stimmritze offen ist und die Stimmbänder dort ungespannt bleiben. Es ist klar, daß eine derartige nur teilweise Spannung lediglich durch die inneren Muskelpartien der Stimmbänder selbst möglich ist, nicht aber durch die äußere Kehlkopfmuskulatur und die Stellungsänderung der Knorpel. Auch die Zerlegung des Stimmbandes durch eine längs verlaufende Schwingungsknotenlinie in zwei entgegengesetzt schwingende innere und äußere Flächen wird vermutet. Kopfstimme aber heißt die Falsettstimme deshalb, weil bei derselben die Resonanz der Brust und der Brusthöhle ausgeschaltet ist und nur eine solche der Kopfhöhlen in Betracht kommt.

Endlich muß noch der tonlosen Flüsterstimme gedacht werden. Da der Kehlkopf der Tonapparat der Stimme ist, so ist ohne weiteres klar, daß er bei einer tonlosen Stimme vollständig ausgeschaltet ist, seine Organe also nicht in Funktion treten. Die Stimmbänder bleiben ungespannt, die Stimmritze offen, sodaß der Luftstrom ungehemmt und unmodifiziert den Kehlkopf passieren kann. Erst in der Mundhöhle und durch die Organe derselben wird der Exspirationsstrom den mannigfachen Veränderungen unterworfen, welche die Lautsprache erheischt.

Damit sind wir schon bei demjenigen Organsystem angelangt, welches aus dem Luftstrom mit oder ohne Verbindung mit dem Ton die Lautsprache hervorzaubert. Der Kehlkopf kann trotz seines wunderbaren Baues nur Töne, aber keine Sprachlaute erzeugen. An der Bildung der letzteren ist in weitaus erster Stelle die Mundhöhle mit ihren Organen beteiligt.

Der Übergang von dem Kehlkopf nach der Mundhöhle wird durch den Schlundkopf vermittelt, welcher über dem ersteren liegt und auch als Rachenhöhle oder Nasenrachenraum bezeichnet wird. Er bildet den Durchgangsweg sowohl für die Atmungsluft als auch für die Speisen, muß also mit diesen beiden Wegen in bequeme Verbindung stehen. Dieselben haben einen ganz verschiedenen Verlauf und treffen oder vielmehr kreuzen sich hier.

Die Atmungsluft hat ihre natürliche Ausgangs- und Eingangspforte nicht etwa in dem Munde, sondern in der Nase. Atmen durch

n geöffneten Mund ist unnatürlich, unbequem, unschön und ungesund. ıs sind Gründe genug, es zu vermeiden. Wo es aber trotzdem ›bachtet wird, da läßt es auf irgend eine Behinderung in den na:lichen Luftwegen schließen, seien es Polypen in der Nase, Verkungen der Nasenscheidewand und anderer Nasenknorpel oder enoïde Wucherungen in dem oberen Teile des Nasen-Rachenraumes. ıs der Nase, die gewissermaßen mittels ihrer Schleimhäute und der nen im vorderen Teile sie besetzenden Härchen als Luftfilter und :ichzeitig als Vorwärmer wirkt, tritt die Atmungsluft in den Schlund›f, gleitet über den gewöhnlich verschlossenen Eingang der Speiseröhre d tritt in den Kehlkopf.

Die Mundhöhle gehört demgemäß nicht in den Kreis der Luft:ge, sondern in den der Speisewege und bildet den Anfang des :rdauungskanales, wie eine genaue Betrachtung der einzelnen ihr ıe wohnenden Organe deutlich erkennen läßt — Zähne, Zunge, ›eicheldrüsen. In dem Schlundkopfe kreuzen also die Speisen, wie on bemerkt, den Luftweg, indem sie durch die Zunge über den hlkopf nach der Schlundöffnung geschoben werden. Damit sie nicht den Kehlkopf gelangen, wird dieser durch eine elastische Klappe, n Kehldeckel verschlossen. Dieser ist an der Vorderseite des Kehl›fes angewachsen und legt sich nach hinten über die Öffnung des›ben, sodaß er durch die über ihn hinweggleitenden Speisen schon :n mechanisch geschlossen wird. Dieses ist sehr notwendig, denn on der geringste Fremdkörper, welcher in den Kehlkopf eindringt, ;zt denselben sehr stark und hat einen heftigen Hustenanfall im :folge, der den sofort mit einer Schleimschicht umkleideten Eindring:ıg hinauszubefördern sucht, was aber keineswegs leicht von statten ht und auch nicht immer gelingt. So kann es vorkommen, daß rselbe zwischen den Stimmbändern durch die Stimmritze durchgleitet ıd in die Luftröhre, die Bronchien, ja sogar bis in die Lunge ge:ngt, wo er zu lebensgefährlichen Entzündungen Veranlassung geben nn. Solange der Kehldeckel ordnungsmäßig geschlossen ist, kann ıs nicht vorkommen. Da dieser im indifferenten Zustande nahezu, im Essen sogar vollständig geschlossen ist, so kann also ein solches Verschlucken" nur geschehen, wenn man den Kehldeckel öffnet. Das schieht beim Sprechen, Lachen und Husten; darum hat man dieses im Essen zu vermeiden. Es ist ja schon an sich unästhetisch und ı Zeichen mangelhafter Bildung, sodaß es des Hinweises auf die :fahren gar nicht bedürfen sollte, um es zu unterlassen.

Frei in den Nasen-Rachenraum ragt der weiche Gaumen, auch Gaumensegel genannt, der an seinem unteren Rande einen warzenıigen Vorsprung, das Zäpfchen trägt. Das Gaumensegel ist leicht ›eglich und dient dazu, bald die Nasen- bald die Mundhöhle mehr er weniger von dem Schlundkopfe abzuschließen. Im gewöhnlichen ıstande hängt es schlaff herunter und schließt damit die Mundhöhle

nahezu ab, wodurch der hintere Naſeneingang frei liegt und der Atmungsluft ein leichter Eintritt geſtattet iſt. Beim Eſſen, insbeſondere beim Schlucken aber legt es ſich nach oben und ſchließt dadurch die Naſenhöhle ab. Nun können die Speiſen ihren entſprechenden Weg unbehindert nehmen. Ebenſo iſt es beim Sprechen, Singen und Lachen, da bei dieſen Funktionen die Luft die Mundhöhle paſſieren ſoll. Sobald alſo die Mundhöhle in Funktion tritt, wird die Naſenhöhle abgeſchloſſen, und ſobald dieſe beanſprucht wird, wird das Gaumenſegel gewiſſermaßen als Portiere nach der erſteren zu herunter gelaſſen.

Die Mundhöhle iſt ein ziemlich großer Hohlraum, der vorn durch eine kleine Öffnung, die Lippenſpalte oder Mund mit der Außenwelt, hinten durch die Schlundenge mit dem Schlundkopfe in Verbindung ſteht. Im Übrigen wird ſie allſeitig durch feſte, recht widerſtandsfähige Knochen und breite, elaſtiſche Muskelpartien begrenzt und die Innenſeite mit einer zarten, weichen Schleimhaut ausgekleidet. Durch die beiden Zahnreihen wird die Mundhöhle in eine größere innere und eine kleinere äußere Höhlung, welch' letztere auch Anſatzrohr genannt wird, und durch die ſehr beweglichen Lippen weit gehenden Veränderungen zugänglich iſt, geſchieden.

In den beiden Zahnreihen ſind für das Sprechen die Schneidezähne am wichtigſten; die folgenden haben für dieſe Zwecke um ſo weniger Bedeutung, je weiter ſie von jenen entfernt ſtehen. Zwiſchen der Ober- und Unterreihe der Zähne beſteht darin ein bemerkenswerter Unterſchied, daß der Scheitel des Bogens an der unteren Zahnreihe flacher iſt als derjenige der Zähne des Oberkiefers. Infolgedeſſen ſind bei zwanglos auf einander geſetzten Zähnen die Schneidezähne des Oberkiefers etwas weiter nach vorn geſtellt als diejenigen des Unterkiefers. Außerdem greifen jene über die letzteren etwas nach vorn und unten über, ſo daß ſie eine beſſere Deckung der Mundhöhle nach vorne zu geben. Ein Übergewicht der oberen Schneidezähne liegt auch darin, daß ſie, vornehmlich die beiden mittleren, in der Regel breiter ſind als die unteren. Greifen jedoch die Oberkieferzähne zu weit über die unteren hinaus, ſodaß zwiſchen der Außenwand der unteren und der Innenwand der oberen Schneidezähne eine merkliche Lücke bleibt, ſo iſt dieſes als eine Mißbildung aufzufaſſen, die man überbiſſig nennt und die eine undeutliche und unſchöne Ausſprache, namentlich der Ziſchlaute im Gefolge hat.

Den ganzen Grund der inneren Mundhöhle zwiſchen den Bogen des Unterkiefers füllt ein breiter, ſehr beweglicher Muskel aus, die Zunge. Als Muskel im anatomiſchen Sinne kann man ſie natürlich nicht bezeichnen, da ſie vielmehr aus einer ganzen Anzahl ſich mehrfach kreuzender, in wenig Fettpolſter eingelagerter Muskelbündeln beſteht, die ſich zu weſentlich drei Hauptmuskelpaaren vereinigen. Der wichtigſte Zungenmuskel, welcher auch zumeiſt maßgebend für ihre Geſtalt iſt, heißt musculus genioglossus. Er entſpringt an der

inen Knochenspitze der hohlen Seite des Kinnwinkels, also des iterkiefers, geht zuerst etwas nach hinten und strahlt dann nach en und hinten in die ganze Länge der Zunge aus, sodaß seine isern einerseits in der Zungenspitze enden, andererseits am äußersten ide der Zungenwurzel. Dieser Muskel, oder richtiger dieses Muskel-ar, bildet so gewissermaßen den Kern und die Hauptmasse der Zunge :d ist auch insofern der wichtigste, als er den übrigen Zungenmuskeln s Stütze und Anknüpfungspunkt dient.

Der zweite Hauptmuskel, welcher auch paarweise vorhanden ist, der musculus hyoglossus. Er ist an dem oberen Rande des ıngenbeines befestigt, streicht über die Seitenwand des Schlundkopfes ch vorn und endigt in dem Zungenkörper durch allgemeine Aus-ahlung seiner Faserbündel, welche die ganze Zunge durchziehen.

Der dritte Muskel endlich, musculus styloglossus genannt, hat ne Ausgangsstelle an dem Griffelfortsatze des Schläfenbeines, läuft enfalls an dem Schlundkopfe abwärts und endet in feinsten Ver-ıeigungen in der Zungenspitze.

Zu diesen wichtigsten Zungenmuskelpaaren kommen noch andere, :lche keine Anheftungsstellen außerhalb des Zungenkörpers haben, ndern in der Masse derselben eingebettet liegen und bald längs, bald er verlaufen. Es ist ohne weiteres klar, daß durch eine solche ille verschiedenartiger Muskeln in einem so kleinen Gebilde, diesem ıe ganz außerordentlich vielseitige Beweglichkeit verliehen wird, die ren später zu erörternden beiden Hauptfunktionen trefflich zustatten mmt.

Gestützt wird die Zunge durch einen am Grunde der Zungen-urzel liegenden hufeisenförmig gebogenen, sehr elastischen Knochen, ıs Zungenbein, welches mit den übrigen Skeletteilen in keinem ımittelbaren Zusammenhange steht. Es dient einer Anzahl von luskelpartien zum Stützpunkt, welche entweder direkt in dem Zungen-rper verlaufen, oder welche an verschiedenen Rillen der Innenwand s Unterkiefers entspringen und mit dem Zungenbeine gemeinsam die eweglichkeit der Zunge wesentlich unterstützen.

Die Zunge ist ja mit dem weitaus größten Teile ihrer Unter-äche an der Unterwand der Mundhöhle zwischen den beiden Unter-eferästen fest gewachsen. Nur der kleinere, vordere Teil ragt frei ı die Mundhöhle, wenn er auch für gewöhnlich seinen Platz zwi-hen den Zahnreihen des Unterkiefers hat. Er heißt Zungenspitze nd wird durch ein sehr zähes, elastisches Band in der Mitte der nterseite getragen. Dieses Zungenband war früher oft das Objekt irurgischer Brutalitäten, welche in weit gehender Unkenntnis ihre rsache hatten. Man glaubte nämlich, daß es mangelhafte Beweglich-it der Zungenspitze und der ganzen Zunge bewirke und dadurch die ntwickelung des mechanischen Teiles der Sprache beeinträchtige. Wenn also ein Kind nicht rechtzeitig oder überhaupt, sei es wegen

Taubheit oder aus anderen Gründen, nicht sprechen lernte, so wurde flugs das Zungenband „gelöst", d. h. durchgeschnitten. Dadurch wurde natürlich die Beweglichkeit der Zunge nicht erhöht, sondern bedeutend verringert, sodaß nunmehr also durch diese unsinnige Operation das Sprechenlernen sehr erschwert, wenn nicht ganz unmöglich gemacht wurde.

Der nach oben gerichtete Teil der Zunge heißt Zungenrücken. Dieser geht nach dem Schlundkopfe zu in die Zungenwurzel über.

Betrachtet man die Sprache nicht als etwas ursprünglich Vorhandenes, sondern als eine nach und nach sich entwickelnde Fertigkeit, so muß man natürlich auch annehmen, daß die Zunge als ursprüngliche und für die Erhaltung des Individuums wichtigste Aufgabe eine ganz andere hatte, als dem Sprachbedürfnis zu dienen, das noch gar nicht vorhanden war. Die Mundhöhle ist in erster Linie die Eingangspforte zu dem Verdauungskanal und somit Speiseweg, und die in ihr liegenden Organe müssen also auch den Zwecken desselben dienen. Also hat auch die Zunge in erster Linie nach dieser Seite hin ihre Tätigkeit zu entfalten. Diese besteht darin, daß sie die in den Mund gebrachten Speisen auf die Kauflächen der molaren Backenzähne bringt, sie dort festhält und so wendet und dreht, daß ihre mechanische Zerkleinerung in der denkbar vollkommensten Weise erfolgen kann, wobei durch das Hin- und Herwälzen noch eine für die Verdauung sehr wichtige ausgiebige Einspeichelung durch das Sekret der unter der Zunge liegenden Speicheldrüsen erfolgt. Endlich muß sie die zerkleinerten und durch den Mundspeichel weich und klitschig gemachten Speisen über ihren Rücken und über den durch den Kehldeckel verschlossenen Kehlkopf zum Eingang der Speiseröhre befördern, von wo sie dann durch die elastisch sich fortpflanzenden kontraktilen Bewegungen der Speiseröhre in den Magen gelangen.

Die mehrfach erwähnte große Beweglichkeit der Zunge macht sie natürlich sehr geeignet, den aus dem Kehlkopfe mit oder ohne Ton entweichenden und durch die Mundhöhle streichenden Exspirationsstrom mannigfach zu modifizieren und zu einer artikulierten Sprache umbilden zu helfen. Je vollkommener die Zungenmuskulatur ausgebildet ist, desto vollendeter wird sich natürlich auch die Sprache gestalten, und umgekehrt wird auch eine recht häufig in den Dienst der Sprache gestellte Zunge ihre Muskulatur mehr und mehr ausbilden und vervollkommnen, so daß man aus der Anatomie der Zunge, sogar auch den Rillen der benachbarten Knochen als den Anheftestellen von Zungenmuskeln wohl einen Schluß auf die Sprechfähigkeit der betreffenden Menschen ziehen kann, wie es ja auch aus den Beobachtungen der Schädelfunde der Krapinahöhle in Bezug auf den vorgeschichtlichen Menschen Mitteleuropas geschehen ist.

Verlassen wir nunmehr das Gebiet der Mundhöhle und wenden uns dem zweiten Luftwege als dem eigentlichen Atmungswege zu, der

ıſenhöhle. Dieſelbe nimmt auch ihren Ausgangspunkt in dem ıſenrachenraume, Schlundkopf genannt. Bald wird die Höhle ihrem weiteren Verlaufe durch die Naſenſcheidewand, deren ɔcherne Grundlage das Pflugſcharbein iſt, in zwei Kanäle ge= lt, welche parallel nebeneinander verlaufen und in den beiden ıſenlöchern enden. Auch die Naſenhöhlen ſind, wie ſchon bemerkt, t einer feinen Schleimhaut ausgekleidet, welche die Verzweigungen : Riechnerven enthält. Doch berührt uns das hier weiter nicht. e Höhlen verlaufen indeſſen nicht gleichmäßig, ſondern ſie ent= lten. Engen und Erweiterungen, aber keine Organe von einer ;endwie in Betracht kommenden Beweglichkeit, die alſo geeignet ıren, den Atmungsſtrom in beſonderer Weiſe zu modifizieren und artikulierte Laute umzuwandeln.

Aus dieſem Grunde iſt es wohl auch gekommen, daß der Exſpira= nsſtrom, ſobald er in den Dienſt der Lautſprache treten ſoll, ſeinen ge= ɔhnlichen Weg durch die Naſe verläßt und einen ihm urſprünglich frem= n durch die Mundhöhle einſchlägt. Dabei wird entweder die Naſenhöhle rch das emporgezogene Gaumenſegel vollſtändig abgeſchloſſen, ſodaß nerlei Luft durch dieſelbe entweichen kann, oder es bleibt eine Ver= ıdung zwiſchen beiden dadurch beſtehen, daß das Gaumenſegel nur wenig porgezogen wird. Doch entweicht auch in dieſem Falle nur ſehr wenig ıft durch die Naſe. Aber bei den tönenden Vokalen ſchwingt mit r Luft in der Mundhöhle und in dem Schlundkopfe in dieſem Falle ch die in der Naſenhöhle mit und gibt dem Vokaltone den eigen= ligen dumpfen Timbre, den wir als naſal oder Naſenton bezeichnen, ɔ der bekanntlich in der franzöſiſchen Sprache eine große Rolle ielt. Die ganze Beteiligung der Naſe bei dem Sprechakte beſteht ſo im großen und ganzen darin, daß ſie bei herabhängendem aumenſegel als Reſonanzraum dient. Ihre verſchiedenen Neben= hlen kommen für die Sprache nicht in Betracht und können ſomit i unſerer Beſprechung unberückſichtigt bleiben.

Kehren wir nunmehr zu dem Raume zurück, in welchem die ränderung des Exſpirationsſtromes zu artikulierten Lauten vor ſich ht. Dieſe Veränderung geſchieht an mehreren hintereinander liegen= n Stellen, die wir Artikulationsſtellen nennen. Sie kennzeichnen h als natürliche oder künſtlich hervorgerufene Verengungen des Luft= ges, Engen genannt, die einen ganz verſchiedenen Grad der Engen= dung mit Leichtigkeit bis zum vollſtändigen Abſchluß zulaſſen.

Die äußerſte Enge oder Artikulationsſtelle iſt die Lippenenge ſchen Ober= und Unterlippe. Die Lippen ſind zwei weiche, ſehr gliche Muskelpartien, welche außen mit der Epidermis, innen mit er gefäßreichen Schleimhaut überzogen ſind. Sie ſind gewöhnlich krecht auf einander geſetzt. Dabei wölben ſie ſich etwas nach außen, daß beiderſeits die Angrenzungsſtelle der beiden Hautpartien und Anfang der Schleimhäute noch ſichtbar ſind. In dieſem Ruhezu=

ſtande kann keine Luftzirkulation durch die Mundhöhle zwiſc
Lippen hindurch ſtattfinden. Das iſt der normale Zuſtand.
beſonders großem Luftbedarf, wie bei und unmittelbar nach
körperlichen Anſtrengungen (Laufen, Bergſteigen uſw.), ferner be
Krankheitserſcheinungen, wie Aſthma, verſchiedenen Lungenkra
beſonders Schwindſucht, genügt die Naſenatmung nicht, dann n
durch die geöffneten Lippen und die Mundhöhle Atmungsluft de
zugeführt werden.

Der Öffnungswinkel des Lippenſpaltes kann ſehr verſchiel
breit und hoch beim offenen a, bis zur Rundung bei o und n
bei u, breit und eng bei e und noch mehr bei i, kaum noch
wie bei dem w der Mittel- und Süddeutſchen und endlich
ſchloſſen wie bei m und anderen.

Die zweite Artikulationsenge liegt zwiſchen den Z
die entweder eine enge Spalte zwiſchen den beiden Zahnreil
läßt, wie bei s, oder durch Anlehnen der Unterlippe von auß
unten an die obere Zahnreihe der Luft nur einen ſehr eng
offen läßt, wie bei f und dem w der Norddeutſchen, und endli
leichtes Anlehnen der breiten Zungenſpitze an die Innenwand de
Schneidezähne wie bei n.

Die dritte Artikulationsenge befindet ſich zwiſch
Zungenſpitze und dem harten, knöchernen Gaumen. Da
unbeweglich iſt, ſo kann nur die breit gehaltene Zungenſpitze
Gaumen nähern und zwar bis zur völligen Berührung wie b

Die vierte Artikulationsenge liegt zwiſchen dem m
Zungenrücken und dem harten Gaumen. Dabei muß
mittlere Teil der Zunge unter Zurückziehung des vorderen
dem Gaumen merklich nähern, daß nur ein ſchmaler Spalt ble
bei o, oder es muß in dem oberen Teile zwiſchen Zungenrück
Gaumen durch Anlehnen bezw. Anpreſſen des erſteren an
ein völliger Verſchluß gebildet werden wie bei ch in ich, wobe
dings die Luft zu beiden Seiten über den Zungenrand gleitend en

Die fünfte und letzte Artikulationsenge endlich liegt z
der Zungenwurzel und dem Ende des harten Gaumens
wo ſich der weiche Gaumen anſetzt. Es kann hier auch zu
weiteren Spalt wie bei u, zu einem engeren wie bei ch in ad
zu einem direkten Verſchluß wie bei k kommen.

Bei einer Beſprechung der Sprachlaute in phonetiſche
ziehung müßte man zunächſt nach den Artikulationsſtellen dre
ſchiedene Gruppen unterſcheiden, nämlich Laute reiner Kehl
artikulation, gemiſchte Laute der Kehlkopf- und Mundhö
artikulation und endlich Laute reiner Mundhöhlenartikula

Es iſt klar, daß bei weit geöffneter Stimmritze und ſch
Stimmbändern die Luft ohne jedes Reibungsgeräuſch frei ein
ausſtrömt. In dieſem Zuſtande wird alſo überhaupt kein Lau

det. Wird jedoch die Stimmritze nur bis zu einem gewissen Grade öffnet, ohne daß die Stimmbänder straff angespannt werden, so kann hl ein Reibungsgeräusch, aber kein stimmhafter Ton erfolgen. Dieses hlkopfgeräusch bezeichnet man als spiritus asper, wenn dieser auch ht gleichbedeutend mit jenem altgriechischen Laute dieses Namens ist, nso wenig wie er auch unserem h-Laute gleicht, obgleich er ihm sehr he kommt und wohl auch als solcher bezeichnet wird. Wir dürfen r nicht außer acht lassen, daß wir mit h gar keinen wirklichen ut bezeichnen, sondern nur einen besonderen Vokaleinsatz. Der entliche Kehlkopfreibelaut kommt in der deutschen Sprache überhaupt ht vor. Das was wir in der Schriftsprache mit h bezeichnen, ist r ein in der Mundstellung des folgenden Vokales diesem und mer nur einem Vokale vorangehender Hauch, der von ganz kurzer uer ist und unmittelbar in den Vokal übergeht. In der französischen rache ist er praktisch überhaupt nicht vorhanden; denn sowohl das nuette, als auch das h-aspirée sind stumm.

Ein weiterer reiner Kehlkopflaut ist der als spiritus lenis zeichnete, welcher dadurch entsteht, daß die vorher fest verschlossene timmritze plötzlich geöffnet, besser durchbrochen wird. Man hört dann t stimmloses, leichtes Knacken, das man am besten beobachten kann, nn man einen Vokal stimmlos spricht, also in der Flüstersprache. tritt auf bei allen offen gesprochenen Vokalen als Anlaut eines ortes oder einer Silbe, z. B. aber, oft, Vor-aussicht. Unsere Schrift- rache hat keine Bezeichnung für diesen Laut.

Zu der zweiten Gruppe, Laute der gemischten Kehlkopf-Mund- hlenartikulation, gehören alle tönenden Laute, welche im Kehlkopfe tstehen und in der Mundhöhle modifiziert werden, also die Vokale. ı der dritten Gruppe endlich, bei welcher der Exspirationsstrom bei öffneter Stimmritze und ungespannten Stimmbändern den Kehlkopf räuschlos passiert und nur in der Mundhöhle verändert wird, gehören e Konsonanten.

Damit sind wir schon mitten in der Systematik angelangt, also ı der Einteilung der Sprachlaute. Die allgemein bekannteste, auch hon von Aristoteles angewandte Gruppierung umfaßt zwei Klassen n Lauten, nämlich die Vokale und die Konsonanten, erstere auch elbstlaute oder Stimmlaute, letztere Mitlaute genannt. In den Aus- rücken Selbstlaute und Mitlaute liegt schon eine gewisse Definition, dem also Vokale solche Laute sind, welche in und durch sich selbst auten", d. h. hörbar sind, Konsonanten aber solche, die nur in und rch die Verbindung mit anderen Lauten hörbar werden, die sich so an andere anlehnen, sich auf sie stützen. Solche Stützen können türlich nur selbständige Laute sein, also die Vokale. Anders aus- drückt würde man etwa sagen: Die Vokale werden mit Stimme, die onsonanten ohne Stimme ausgesprochen.

Aber diese Definitionen hinken bedenklich. Wenn wir auch zu-

nächst ganz davon absehen wollen, daß bei der Flüstersprache die Vokale auch tonlos ausgesprochen werden, so werden wir doch sehen, daß sich auch die Konsonanten ihrer Definition nicht völlig fügen. Es gibt eine ganze Reihe von Konsonanten, die sowohl tönend gebildet werden, als auch recht gut selbständig auftreten können und durchaus nicht der Anlehnung bedürfen, die man auch eben so gut wie jeden anderen Vokal lange anhalten kann, und die man endlich in beliebiger Tonhöhe singen kann, wie z. B. m, n und l. Aber trotz alledem wird sie niemand, und das mit vollem Recht, den Vokalen zuzählen. Wohl aber hat man ihnen im Gedanken an ihre eigentümliche Zwischen- und Zwitterstellung den ganz bezeichnenden Namen Halbvokale gegeben, da sie den Charakter des Vokales mit dem des Konsonanten vereinigen.

Nach Thausing, das natürliche Lautsystem, und Sievers, Grundzüge der Lautphysiologie — liegt der wesentliche Unterschied zwischen Vokalen und Konsonanten eigentlich weniger in ihrem Lautcharakter, als in ihrer Funktion, in ihrer Verwendung bei der Sprache. Die Vokale sind fast immer die Träger des Silbenklanges, namentlich in den Zeitmomenten, in denen er am stärksten ist; sie sind die Träger des Akzentes. Die Konsonanten verbinden sich mit den Vokalen und treten, auch wenn sie mit Stimmton erzeugt werden, hinter den Vokalen zurück und tönen nur mit; sie sind nur in seltenen Ausnahmefällen die Träger des Akzentes einer Silbe, wie z. B. in laufen, bei dem gewöhnlich das e überhaupt nicht gesprochen wird, sondern laufn.

Aber trotz alledem, wenn auch die Einteilung der Laute in Vokale und Konsonanten hinkt, wie mehr oder weniger jede Systematik, so gewährt sie doch eine gute praktische Übersicht und sollte schon aus historischem Interesse nicht verworfen werden. Wir wollen sie darum auch unserer Betrachtung zugrunde legen und uns zunächst mit den Vokalen beschäftigen.

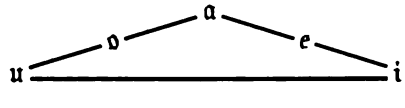
Als den Urvokal, gewissermaßen das Fundament, auf dem sich einst die Sprache aufgebaut hat, müssen wir einen Ton ansehen, der etwa in der Mitte zwischen a und ä steht und den das kleine Kind bei seinen ersten Sprechversuchen zuerst hervorbringt. Eigentlich müßte man noch weiter zurückgehen bis auf den ersten Ton, den ein neugeborenes Kind in seinem Schreien hören läßt. Dieser Urvokal findet aber in der entwickelten Sprache keine Anwendung, wohl aber können wir ihn annähernd bei den Vierfüßlern hören, die allgemein als der Inbegriff aller Dummheit gelten.

Natürlich hat man auch die Vokale wieder nach verschiedenen Prinzipien einzuteilen versucht. Wir wollen diesen allen nicht folgen, sonst würde man zuletzt dahin kommen, daß jeder Vokal eine Klasse für sich bildet, sondern die allgemein gebräuchlichste Einteilung zugrunde legen. Danach unterscheidet man drei Gruppen, nämlich reine Vokale, getrübte Vokale (auch Zwischenvokale oder Umlaute

nannt) und Doppelvokale oder Diphthonge. Dabei ist weiter beachten, daß die sämtlichen Vokale entweder ohne Nasenton oder ch nasal auftreten können. Der Unterschied zwischen den beiden sten Hauptgruppen, den reinen und den nasalen Vokalen, ist leicht tzustellen und sei deshalb vorweggenommen.

Die nasale Färbung der Vokale rührt daher, daß bei der Artikuion das Gaumensegel schlaff oder mit nur geringer Spannung die Mundhöhle herabhängt. Dadurch stehen die Luftsäulen sowohl r Mundhöhle, als auch der Nasenhöhle in innigem Kontakt, so daß ide zusammen bei dem jeweiligen Vokale mitschwingen. Wird dagen das Gaumensegel so weit emporgezogen, daß es die Nasenhöhle n der Innenseite luftdicht abschließt, so kann die Luftsäule in der steren nicht mitschwingen, da durch die Stimmbandvibration zuchst nur die Luftsäule im Schlundkopf und in der Mundhöhle id von ersterem aus erst diejenige der Nasenhöhle in Schwingungen rsetzt werden kann. Die Resonanz der letzteren muß also in Wegll kommen, und da gerade von dieser der eigentümliche Timbre des okaltones, den wir als nasal bezeichnen, herrührt, so erhält also der on den klaren, offenen Klang. Man vergleiche Apfel und Anfang, hr und Onkel, Ulme und Unke, Erker und Engel, Igel und Insel.

Die Umformung des im Kehlkopfe von den Stimmbändern erugten Tones erfolgt in der Mundhöhle hauptsächlich durch zwei aktoren, nämlich die Zunge und die Lippen. Als Grundvokal ist das anzusehen, von dem aus einerseits o und u, andererseits e und i h nach zwei verschiedenen Seiten hin bewegen und zwar so, daß die weiligen Endpunkte der Reihen durch a—u und a—i dargestellt erden, während die beiden anderen, o und e, zwischen jenen liegen id in ihrem Lautcharakter weniger entschieden erscheinen. Wir langen auf diese Weise durch graphische Darstellung dieser Verhältsse zu nachfolgendem Dreieck, dem man die Bezeichnung „Vokalreieck“ beigelegt hat.



a.

Bei dem Vokale a befinden sich sozusagen alle Sprechwerkzeuge der Indifferenzlage. Er erfordert darum auch am wenigsten Kraftfwand. Der durch die Stimmbänder in tönende Schwingungen rsetzte Artikulationsstrom trifft beim Verlassen des Kehlkopfes den hldeckel und hebt diesen, wird aber gleichzeitig durch denselben so ch hinten abgelenkt, daß er an die hintere Wand des Schlundkopfes stößt und dieser aufwärts folgt, bis er das hochgezogene Gaumenel trifft, welches den geraden Weg aufwärts, der endlich in die

Naſenhöhle führen würde, verſperrt und den Luftſtrom zwingt, nach vorne in die Mundhöhle umzubiegen. Er folgt dann dem harten Gaumen bis er an die Alveolen der oberen Vorderzähne anſtößt und nun, an dieſen hinabgleitend, endlich zwiſchen den beiden Zahnreihen und den Lippen den Ausweg findet. So beſchreibt er ungefähr einen Dreiviertelkreisbogen um die Zunge, welche zwiſchen den Zähnen des Unterkiefers breit und flach auf dem Grunde der Mundhöhle liegt und den Artikulationsſtrom keinerlei Hinderniſſe in den Weg legt. Nur die Zungenſpitze iſt um ein weniges nach unten und zurückgezogen. Gaumenſegel und Zäpfchen ſind, wie ſchon bemerkt, und wie man auch von außen recht gut ſehen kann, ſtraff in die Höhe gezogen, um den Naſenkanal abzuſchließen. Der Kieferwinkel zeigt die beim Sprechen größte Öffnung. Die Zähne haben ſich ſo weit von einander entfernt, daß man den quer geſtellten Daumen bequem zwiſchen den beiden Zahnreihen hindurchführen kann. Die Lippen zeigen einen mäßig großen Öffnungsſpalt von flach ovaler Form. Sie ſind dabei den Zähnen ſo weit genähert, daß kein nennenswerter Zwiſchenraum zwiſchen ihnen bemerkbar bleibt. Endlich hat ſich der Kehlkopf aus ſeiner Indifferenzlage, wie wir ſie beim Atmen beobachten, merklich in die Höhe gehoben.

u.

Das u bezeichnet die äußerſte Grenze der einen Vokalreihe. Die Stellung der einzelnen Artikulationsorgane iſt eine ganz andere geworden. Der Kehlkopf hat ſich bedeutend geſenkt, ſo daß er nur noch einen ſehr geringen Betrag über der Indifferenzlage ſteht. Viel mehr in die Augen fallend ſind aber die Stellungsveränderungen der übrigen Organe. Die Zunge hat ſich bedeutend zurückgezogen, die Spitze derſelben ſehr verkürzt und geſenkt, während ſich die Zungenwurzel dem weichen Gaumen hoch entgegen wölbt, ſo daß zwiſchen beiden nur noch ein ſchmaler Spalt bleibt. Auch das Gaumenſegel hat ſich noch mehr gehoben und bildet mit dem harten Gaumen eine bis zu dem Zäpfchen völlig horizontal verlaufende Fläche. Die Zähne haben ſich bedeutend genähert, ſo daß zwiſchen denſelben nur ein recht enger Spalt bleibt. Der Reſonanzraum iſt nur noch etwa halb ſo groß wie bei dem a und liegt hauptſächlich in der vorderen Hälfte der Mundhöhle. Die am deutlichſten bemerkbare Veränderung iſt indeſſen mit den Lippen vor ſich gegangen. Dieſe haben ſich weit nach vorne geſchoben und mit ihrer Innenwand von den Zähnen entfernt, indem ſie dazwiſchen einen deutlich erkennbaren Zwiſchenraum laſſen. Dabei haben ſie ſich ſo zuſammengezogen, daß ſie eine enge Röhre, das ſogenannte Anſatzrohr bilden, das in einer kreisrunden Öffnung von der Weite einer Federpoſe ſeinen Ausgang hat.

o.

Zwiſchen a und u liegt das weniger entſchiedene o. Von den letzteren, dem u aus betrachtet, zeigen alle Artikulationsorgane ein

erkliches Zurückweichen ihrer Stellungen. Der Kehlkopf ist etwas hr gehoben, das Gaumensegel weniger energisch angezogen, die ngenwurzel weniger scharf gehoben. Dadurch bildet die Zunge en ziemlich regelmäßigen Bogen und läßt einen Resonanzraum frei, r von hinten nach vorne sich nur um ein Geringes erweitert. Auch Zähne sind weniger genähert und der Zwischenraum zwischen hnreihe und Lippen, mit anderen Worten, das Ansatzrohr, kürzer. e Mundöffnung hält die Kreisform nicht mehr strenge inne und t sich auch so viel vergrößert, daß man einen Bleistift bequem rchschieben kann.

i.

Die zweite Vokalreihe bewegt sich über a und e nach i. Wählen ir auch das die ausgeprägteste Mundstellung zeigende letztere als e äußerste Grenze dieser Artikulationsbewegung. Der Kehlkopf hat inen höchsten Stand erreicht, der auch von außen sowohl als energische ufwärtsbewegung sehr gut zu sehen, als auch zu fühlen ist. Die nze Kehlpartie zwischen dem Kinn und dem hoch gehobenen Kehlpf wird kräftig angespannt und nach unten gedrängt, was man enfalls von außen gut sehen und fühlen kann. Im Gegensatz zu m u drängt die Zunge entschieden nach vorne, so daß der Hauptsonanzraum hinter derselben in dem Schlundkopfe liegt. Der vordere eil ist dem harten Gaumen so stark entgegen gewölbt, daß nur ein hmaler Spalt bleibt. Die Zungenspitze senkt sich abwärts und nähert h bis auf ein Minimum dem oberen Innenrand der unteren Schneidehnreihe. Dabei ist sie so kräftig gewölbt, daß zwischen dem Zungenand und den unteren Zahnalveolen ein Spalt von ovalem Querhnitt bleibt. Auch zwischen der Zungenwurzel und dem Kehldeckel ffst ein weiter Spalt. Die ganze Zunge, besonders aber die pitze, ist sehr in die Breite gezogen. Das Gaumensegel hat seinen chsten Stand erreicht, der sich in einer zwar leichten, aber deutlich kennbaren Einbuchtung nach oben gegen die Nasenhöhle hin kund bt. Die beiden Zahnreihen haben sich noch mehr genähert als bei m u, so daß nur ein Spalt von der Breite eines Messerrückens stehen bleibt. Die Lippen werden den Schneidezähnen wieder stark nähert und ziehen sich sehr in die Breite. Sogar die Backenmuskeln rden infolge dessen in die Höhe gezogen, daß sie scheinbar die ugenspalten verkleinern. Überhaupt bringt das i von allen Vokalen stärksten physiognomischen Veränderungen hervor. Die Lippenspalte sehr schmal und lang, auch nach dieser Seite hin die äußersten rtikulationsgrenzen bezeichnend. Die ganze Artikulation des i weist e über die der übrigen Vokale wesentlich hinausgehende Energie f, die sich sogar auf der Schädeldecke bemerkbar macht. Legt man mlich die flache Hand auf den Scheitel und spricht ein kräftiges i, ist das dort sehr deutlich zu fühlen.

e.

Das Mittelglied der zweiten Artikulationsreihe, das e, verhält sich ähnlich zu a und i, wie das o zu a und u. Es liegt zwischen beiden und zeigt einen weniger scharf ausgeprägten Charakter. Der Kehlkopf hat sich wieder etwas mehr gesenkt, eine Bewegung der Kehlpartien zwischen Kinn und Kehlkopf ist kaum noch zu bemerken. Das Gaumensegel ist weniger energisch emporgezogen; der Spalt zwischen Zungenwurzel und Kehldeckel ist bedeutend kleiner geworden. Die Wölbung der Zunge gegen den harten Gaumen ist mehr eine allgemeine, nicht so entschieden nach vorne gerichtete. Infolge dessen entsteht zwar keine so starke Enge, wie bei dem i; dieselbe ist vielmehr ein etwas breiterer, dafür aber überall gleichmäßiger Spalt, der erst bei dem Übergang in den Schlundkopf größere Dimensionen annimmt. Die Zungenspitze ist etwas weniger in die Breite gezogen und bleibt auch mehr von dem Oberrand der unteren Schneidezähne zurück. Die Zahnreihen entfernen sich mehr von einander, der Lippenspalt wird weiter und weniger lang.

Die durch die Weite der Mundhöhle und Größe der Mundöffnung bedingte Resonanz des Artikulationsraumes läßt sich durch einen einfachen Versuch bequem feststellen. Man schlage mit einem kleinen Stabe, am besten mit einem ziemlich langen Bleistift, leicht auf die durch eine weite Winkelöffnung der Mundspalte angespannte Wangenmuskulatur, und man wird einen seiner Höhe nach deutlich bestimmbaren, dumpfen Ton vernehmen, den man durch Vergrößerung oder Verengerung der Mundöffnung und Modifikation der Mundhöhle so verändern kann, daß es nach einiger Übung gelingt, auf diese Weise einfache Melodien hervorzubringen.

Wir haben gesehen, daß zur Artikulation der Vokale hauptsächlich zweierlei Faktoren tätig sind, einmal die inneren Artikulationsorgane, als deren wichtigstes wir die Zunge ansehen müssen, und von der die übrigen in einem gewissen Abhängigkeitsverhältnis stehen, und zweitens die äußeren, zu denen wir in erster Linie die Lippen und dann auch die Zähne zählen müssen. Durch exakte Zusammenwirkung der inneren und äußeren Artikulationsorgane entstehen die oben besprochenen reinen Vokale. Nun wäre aber auch der Fall denkbar, daß die einen Artikulationsorgane in Tätigkeit treten und die anderen ruhen, d. h. in der Indifferenzlage bleiben. Es ist klar, daß dadurch die Artikulation eine Trübung erfahren müßte, die Deutlichkeit der Aussprache würde entschieden darunter leiden, und wer einmal Gelegenheit hatte, mit der ländlichen Arbeiterbevölkerung Nordwest-Deutschlands zu reden, der kann sich leicht davon überzeugen; denn diese spricht mit Vorliebe, ohne den Mund viel dabei zu bewegen. Es herrscht dort das, was man etwas derb, aber durchaus richtig mit dem Ausdruck Maulfaulheit bezeichnet. In der Tat hat man oft Mühe, die Leute zu ver-

ehen, auch wenn sie — was selten und sehr ungern geschieht — ie hochdeutsche Sprache gebrauchen.

Es ist aber noch ein zweiter Fall möglich, nämlich daß artikuliert ird, während die inneren Artikulationsorgane die eine Vokalstellung, die ußeren wieder eine andere einnehmen. Dadurch müssen natürlich die t solcher Stellung gesprochenen Vokale bedeutend verändert werden nd zwar um so mehr, je weiter die Laute der Innen- und der Außen- rtikulation auseinander liegen, je weniger sie also mit einander ver- andt sind. Nehmen z. B. die inneren Organe die a-Stellung, die ußeren die o-Stellung ein, so entsteht ein zwischen den beiden liegender okal, der etwa dem a entspricht, wie es in der Umgegend von Eisenach esprochen wird. Auch bei den übrigen Zusammenstellungen wird man uf manche dialektische Eigenart stoßen. Einige aber haben sich selbst n unserer hochdeutschen Sprache volles Bürgerrecht erworben. Es nd dieses die sogenannten getrübten Vokale, Zwischenvokale der Umlaute

ä, ö, ü.

Da wir die einzelnen Organstellungen bei den verschiedenen okalen genau geschildert haben, können wir uns hier um so kürzer ssen. Nehmen die äußeren Artikulationsorgane die Stellung des a, e inneren die des e ein, so entsteht als Resultat das zwischen beiden egende ä. Allerdings werden sich auch hierbei die einzelnen Organe gegenseitig Konzessionen machen und der Bequemlichkeit wegen zu An- assungen schreiten; allein dieselben sind tatsächlich so geringfügig, daß aktisch die angegebene Norm zu Recht bestehen bleibt und wir die bweichungen unberücksichtigt lassen können. Nehmen die äußeren rtikulationsorgane die o-Stellung ein und die inneren die e-Stellung, entsteht ö und endlich das ü bei äußerer u- und innerer i-Stellung.

Es bleiben uns von den Vokalen nur noch die

Doppelvokale oder Diphthonge

t betrachten übrig. Nach Sievers u. Brücke entsteht dann ein iphthong, wenn man aus der Stellung für einen Vokal in einen deren übergeht und während dieser Bewegung, d. h. nur während rselben, nicht vorher und nicht nachher, die Stimme ertönen läßt. abei wird gewöhnlich der erste der beiden vokalischen Bestandteile ehr hervorgehoben. Demnach besteht eigentlich jeder Diphthong aus ei Gliedern, nämlich dem Laut, von dem die Bildung ausgeht, dem er den Zwischenlauten und dem Endlaute. Die Schriftsprache bezeichnet e Diphthonge, da wir nun einmal für den wichtigsten Bestandteil, den in rage kommenden neuen Laut, also den Zwischenlaut, kein besonderes chriftzeichen haben, mit dem Anfangs- und Endgliede, also ei, eu, äu, ai. Dabei sind bekanntlich praktisch ai und ei, äu und eu eichbedeutend und, wenigstens was die beiden letzten betrifft, gleich lsch; denn der durch diese bezeichnete Laut ähnelt am meisten einem

oi. Daß auch das ei nicht dem darzustellenden Laut entspricht, ist ebenfalls Tatsache.

In der hochdeutschen Sprache haben wir eigentlich nur die drei Diphthonge ei, eu, au, zu denen noch als ganz selten ui kommt, z. B. in hui! Dazu kommen jedoch außerdem noch einige dialektische, besonders in den süddeutschen Gebirgsländern, wie oa, ua und ea. Das mecklenburgische oa (Reuters „Woans ick tau 'ne Fru kam") ist kein Diphthong, sondern es wird getrennt gesprochen (o—a) mit scharfem, offenem Vokaleinsatz (spiritus lenis) vor dem a. Das eu im mecklenburgischen Dialekt nimmt eine ganz eigenartige Klangfarbe an, die durch die Schriftsprache gar nicht wiederzugeben ist. Der Anlaut klingt mehr wie ä, der Auslaut halb u, halb ü.

Natürlich könnte man immer zwei beliebige Vokale zu einem Diphthong oder richtiger durch einen Diphthong verbinden. Sie verbinden sich aber nicht gleich leicht mit einander, so klingt ua als Diphthong gesprochen sehr nach wa und ia wie ja. Am leichtesten gelingt die Verbindung, wenn man von einem klangvollen Vokale zu einem weniger klangvollen übergeht, wie es die in der hochdeutschen Sprache allein vorkommenden oben angegebenen Diphthonge sämtlich zeigen.

Nur der Vollständigkeit wegen sei darauf hingewiesen, daß es in anderen Sprachen auch noch zu anderen Zusammensetzungen kommt, die das Hochdeutsche nicht kennt, während ihnen unsere Diphthonge ganz oder teilweise fehlen. Es sei nur das französische oi (oa) erwähnt.

(Schluß folgt.)

„Lebensbilder" im mineralogisch-geologischen Unterricht.

Von **M. Roestel**, Wollin i. P.

Die Fortschritte der Methode im botanischen und zoologischen Unterricht und vor allem ihre praktische Anwendung auch in der Volksschule haben den erfreulichen Erfolg gehabt, daß der naturgeschichtliche Unterricht zu einem Lieblingsfache der Schüler geworden ist. Ohne das beschreibende Element, das so lange die Alleinherrschaft im Unterrichte führte, zu vernachlässigen, ist das historische als gleichbedeutendes hinzugetreten. Das Naturobjekt tritt wirklich als ein lebendiges Wesen mit allen Phasen seines Werdeganges vor die Kinder, indem seine Kräfte und Bedürfnisse untersucht und seine Gegenseitigkeitsverhältnisse zu anderen Lebewesen mit in den Kreis der Betrachtung gezogen werden.

An diesen Fortschritten der Methodik hat der mineralogische Unterricht nicht den ihm gebührenden Anteil genommen. Man ist noch der Meinung, daß von einer „biologischen" Weise der Behandlung hier nicht die Rede sein könne und Lebensbilder da ausgeschlossen seien,

das Material von einem Leben nichts spüren lasse. Im gewöhn-
:n Sinne des Wortes trifft Letzteres allerdings zu. Aber wiederum
:s doch Tatsache, daß auch der tote Stein seine Geschichte hat.

Jedes Gestein ist ein notwendiges Glied in der kausalen Reihe
Naturgeschehens. So, wie es vor uns liegt, ist es nicht immer
jaffen gewesen, und es wird auch in Zukunft nicht so bleiben.
ne Veränderungen hängen von verschiedenen umgestaltenden Kräften

Insbesondere sind es Temperaturunterschiede, Luft und Wasser,
als umgestaltende Agentien teils einzeln, teils zusammen die Be-
ffenheit des Gesteins verändern, sodaß dessen gegenwärtiger Befund
Resultat vielfacher Einzelwirkungen ist, die in ihrer Summierung
in langen Zeiträumen ganz beträchtliche Gesteinsumwandlungen
irken. Die Tatsache aber, daß die einwirkenden Kräfte nach un-
ıdelbaren physischen und chemischen Gesetzen arbeiten, läßt aus der
:nwärtigen Beschaffenheit des Gesteins auf seine Vergangenheit
eßen und ermöglicht Ausblicke in seine zukünftige Gestaltung. Und
bewegen wir uns bei einer derartigen Betrachtungsweise auf dem
:ren Boden der Erfahrung, die „Lebensgeschichte" des Gesteins
nicht Hypothese sondern Wirklichkeit.

Wie hat sich diese „Lebensgeschichte" praktisch zu gestalten?

a) Das Interesse des Schülers, d. h. die Lust am Neulernen,
Verlangen, von einem Gegenstande mehr zu erfahren, wird durch
he Objekte angeregt, die im Erfahrungskreise des Kindes bereits
erzipierende Vorstellungen vorfinden. Das sind in unserem Falle
stens die verschiedenen Anwendungsarten eines Minerals
:r Gesteins im Haushalte, im gewerblichen Leben, in der Land-
tschaft, in der Kunst. Da das Material stets im Anschluß an die
ıere Heimat ausgewählt wird, so werden die Schüler auch irgend
e Verwendung des Gesteins angeben können. Berichtigung und
ıänzungen des Stoffes schließen sich an. Freilich muß die Bespre-
ng dem spekulativen Interesse Nahrung geben. Darum genügt es
ht, nur etwa vom Granit sagen zu lassen, daß er als Fundament-
n, als Auffüllung für Chausseen, als Kunststein für Denkmäler
rwendung findet. Vielmehr sind die Gründe dafür zu entwickeln.
3 Fundamentstein hat er gewaltige Lasten zu tragen; er muß des-
b bedeutende Druckfestigkeit besitzen. In dieser Hinsicht stellt er
en gewissen Porphyren und dem Basalt das beste Material dar.
ch hohe Bruch- und Biegungsfestigkeit kommt dem Granit zu, und
muß sie in Form von Treppenstufen betätigen. Als Trottoir-
laster- und Schotterstein ist er Abschürfungen und Stößen durch
oegte Körper ausgesetzt, darum muß er sich durch hohe Abnutzungs-
igkeit auszeichnen. Als Kunststein muß er sich polieren lassen.
ohl gewährt eine solche polierte Granitsäule einen schönen Anblick;
:r die Politur ist auch aus Nützlichkeitsgründen von hohem Wert.
:r Stein setzt in diesem Zustande den Verwitterungskräften einen

größeren Widerstand entgegen. Da der Granit sich schwerer bearbeiten läßt als der Marmor, wird ein Granitdenkmal relativ teurer sein. Doch spricht bei der Preislage der längere oder kürzere Transportweg mit. — Diese und ähnliche Erörterungen geben dem Denken der Schüler reichliche Gelegenheit zur Betätigung. Und von jedem Gestein oder Mineral, das in der Volksschule besprochen wird, läßt sich der Stoff in entwickelnder und darum formal bildender Weise wenigstens zu einem großen Teile behandeln.

b) Die Beschreibung des Gesteins hat in der üblichen Weise zu erfolgen. Die Handbücher geben dafür ausreichendes Material. Doch versäume man nicht das Experiment, wo es sich irgend machen läßt. Nur Einzelheiten sollen hier angegeben werden:

1. Um das „Wachsen" der Kristalle zu zeigen, bringt man ein Tröpfchen einer Kochsalzlösung auf den Objektträger und beobachtet durch das Mikroskop das allmähliche Verdunsten des Wassers. Vom Rande des Tropfens her beginnt die Bildung kleiner Würfel, die man deutlich wachsen und stets zu neuen würfelformigen Gruppen sich vereinen sieht.

2. Solche Würfel kann man sich auch dadurch verschaffen, daß man in ein Glas mit gesättigter Kochsalzlösung 1—2 Löffel Wasser füllt, einen wollenen Faden frei hineinhängt und das Glas an einen kühlen Ort stellt.

3. Mit Hilfe solcher Kochsalz- resp. Alaunlösungen gewinnt man Sätze, die auch für das Verständnis der Bildung kristalliner Gesteine zum Teil wichtig sind, z. B.: Kristalle können nur entstehen, wenn das Mineral sich in Lösung befindet. Die Kristallbildung setzt voraus a) eine Lösungsflüssigkeit, b) ausreichendes Material, das gelöst ist, c) genügende Zeit, d) genügenden Raum.

4. Bei der Besprechung des Schwefels kann man folgende Versuche leicht ausführen:

Man füllt Schwefelblumen in ein irdenes Töpfchen, deckt es zu und schmilzt den Schwefel zur dünnen Flüssigkeit. Nachdem man sie langsam hat erkalten lassen, stößt man die zähe Erstarrungshaut mit einem Nagel durch und läßt ein wenig von dem noch flüssigen Schwefel ablaufen. Nach dem vollständigen Erkalten des Schwefels wird das Töpfchen behutsam zerschlagen. Man erblickt alsdann Schwefelkristalle in Form schiefer Säulen.

Um in irgend einer Schwefelverbindung den Schwefel sicher herauszufinden, schmilzt man das Pulver der Probe mit der dreifachen Menge Soda auf Holzkohle zusammen und bläst mit dem Lötrohr anhaltend darauf. Man sticht dann den Kohlenteil, auf dem die Masse liegt, heraus und legt ihn auf eine Silbermünze. Betröpfelt man ihn jetzt mit Wasser und schüttelt ihn nach kurzer Zeit von der Münze herunter, sieht man auf der Münze gelbe oder braune Flecken. Sie sind für

Schwefel charakteristisch und untrüglich, vorausgesetzt, daß nicht die sehr seltenen Tellur- oder Selenverbindungen vorliegen.

5. Werden Kalisalze in einer Öse aus Platindraht über der Spirituslampe geglüht, so ist die Flamme, durch blaues Glas gesehen, karmoisinrot.

Natronsalze geben, durch grünes Glas betrachtet, beim Glühen stets eine orangegelbe Farbe. Beide Reaktionen sind charakteristisch und leicht auszuführen.

6. Lösungen von kupferhaltigen Mineralien, z. B. von Kupfervitriol, überziehen eine hineingestellte blankgeputzte Stricknadel mit rotem Kupfer. Gießt man aber einige Tropfen Salmiakgeist hinein, entsteht eine himmelblaue Flüssigkeit.

Der Raum verbietet es, noch andere leicht auszuführende Experimente zu beschreiben. Ich verweise auf die einschlägige Literatur.[1])

Der Einwand, daß in der Volksschule zu solchen Versuchen keine Zeit ist, kann nicht maßgebend sein. Kürzungen des Stoffes in Botanik und Zoologie, die hier recht oft angebracht sind, müssen die Zeit schaffen, und dann darf nicht übersehen werden, daß es gerade solche Versuche und die in die Behandlung hineingezogenen geologischen Elemente sind, die den mineralogischen Unterricht anregend und interessant machen. Einmal muß doch der langweilige bisherige Weg in der Methodik des Faches verlassen werden.

c) Verschiedene Gesteinsexemplare eines und desselben Gesteins zeigen, wie es in Bezug auf seine Härte, Farbe oder seinen Zusammenhang wesentlich verändert ist. Wir prüfen die Ursachen dieser Veränderungen und stellen fest, daß Temperaturunterschiede, die Feuchtigkeit der Luft, die Lösungsfähigkeit des kohlensäurehaltigen Wassers, die Sprengkraft des Eises sie bewirkt haben, daß aber auch Lebewesen aus dem Tier- und Pflanzenreiche (Bohrmuscheln—Moose—Flechten) die zerstörende Tätigkeit jener Agentien unterstützen.

Versuche müssen auch bei diesem Teile der Besprechung zum Ausgangspunkte dienen: So wird z. B. ein Gesteinsstück einen Tag über ins Wasser gelegt und dann in der Nacht dem Froste ausgesetzt. Am anderen Tage bröckeln im Zimmer Stücke davon los. (Frostwirkung). — Gleich große Stücke verschiedener Gesteine erhitzt man gemeinsam auf einem Blechteller und wirft sie in kaltes Wasser. Das eine Stück zerspringt wohl, das andere bekommt deutliche Risse und das dritte bleibt vielleicht unverändert. (Einfluß der Temperaturspannung). — Die Lösungsfähigkeit des kohlensäurehaltigen Wassers wird am besten durch

[1]) Dr. Joh. Leunis analytischer Leitfaden für Naturgeschichte. Heft 3. Umgearbeitet von Dr. Senft. Hannover, Hahnsche Buchhandlung.

Franz v. Kobell's Tafeln zur Bestimmung der Mineralien. München, Lindauersche Buchhandl. Dieses Werk (3 M.) dient zur Weiterbildung des Lehrers. Das erstgenannte ist dagegen für den Unterricht trefflich zu verwenden, soweit es sich um praktische Experimente handelt.

die bekannten Versuche mit Selterwasser und Kalkwasser veranschaulicht. [1])

Wie an dem einzelnen Gestein, so wirken die zerstörenden Kräfte auch an den Felsenwänden im Gebirge. Die Schüler werden veranlaßt, sich im Geist eine solche Felsenwand vorzustellen und nun die Wirkung der Bestrahlung, der nächtlichen Abkühlung, des Frostes, des fließenden Wassers und Windes zu erörtern. Dabei wird eine Zeichnung, die die Entstehung der Sprünge, ihre allmähliche Erweiterung, die Entkantung der einzelnen Teile und den endlichen Zerfall der Felswand in größere und kleinere Blöcke darstellt, gute Dienste tun. Daß die Lage des Felsens, seine Farbe, seine Zusammensetzung, sein gröberes oder feineres Korn die Verwitterung beschleunigen oder aufhalten kann, wird nicht außer acht zu lassen sein. Das Resultat der Besprechung ist die Überzeugung, daß Luft und Wasser, Frost und Hitze stetig an der Umgestaltung der Erdoberfläche arbeiten und alle Erhöhungen einebnen wollen. Das haben sie schon seit undenklichen Zeiten getan und werden es auch in Zukunft tun. Und weil diese Vorgänge nach unveränderlichen Gesetzen erfolgen, sind wir berechtigt, das Bild unserer Heimat als ein gewordenes und sich stets veränderndes anzusehen. Die Berge und Hügel hatten einst eine andere Höhe und Form. Die Sand- und Lehmmassen, überhaupt die mehr oder weniger lockeren Bodenmassen lagen nicht immer an dieser Stelle. Sie stammen vielleicht von weit entfernten Gebirgen, die infolge der Verwitterung dem Meere, ihrem endlichen Grabe, zuwandern. Auf seinem Boden aber sammelt sich das Materal künftiger, fester Gesteine.

d) So sind wir mit unserer Erörterung bei der Frage nach der Entstehung des Gesteins angelangt.

Es empfiehlt sich, mit irgend einem sedimentären Gestein den Anfang zu machen, da seine Bildungsweise meist veranschaulicht werden kann. Tonschiefer, Sandsteine, Sand und Mergel sind geeignete Objekte. Zunächst müssen die Schüler einsehen, was man unter einem Niederschlag oder Sediment versteht. Wir schütten in ein Glas voll Wasser etwas Kies, der sofort zu Boden sinkt, auch wenn wir das Wasser umrühren. Die auf dem Boden entstandene Kiesschicht ist ein Sediment von Kies. Der Kies wird jetzt durch Sand, beim dritten Versuch durch Schlamm oder Lehm ersetzt. Es bilden sich ebenfalls Sedimente, deren Ablagerung teils von der Schwere der Körperchen, teils von der Bewegung des Wassers abhängt. In jedem Falle wachsen die Niederschläge so lange, bis das Wasser wieder völlig klar geworden ist. Mischen wir endlich Kies, Sand und Schlamm untereinander, so entstehen auf dem Boden des Glases deutlich abgesetzte Schichtgrenzen. Sedimente ordnen sich also, ruhiges Wasser vorausgesetzt, nach ihrer Schwere und bilden, auch wenn das Glas schief gehalten wird, horizontale, parallele Lagen.

[1]) Siehe Walther, Vorschule der Geologie. Jena, Fischer. 3 M.

hr instruktiv ist der Versuch, nach einem heftigen Regen das trübe
ißwasser in ein Glas zu schöpfen und die Höhe des sich bildenden
lammsedimentes zu beachten. Schließlich, um die Beschleunigung
Sedimentbildung bei der Einmündung eines Flusses ins Meer zu
anschaulichen, füllt man zwei Fläschchen mit Lehmwasser, schüttet
das eine eine Messerspitze voll Salz, korkt beide zu und läßt sie
h tüchtigem Schütteln ruhig stehen. Das Süßwasser braucht einige
ge, ehe es sich geklärt hat, das Salzwasser einige Stunden.

Die durch solche Versuche gewonnenen Ergebnisse finden ihre
uktive Anwendung auf die betr. Erscheinungen in der Natur. Der
ıß lagert Kies, Sand, Schlamm ab; wo hauptsächlich den einen,
die anderen? Aus welchem Grunde? Warum ist dort an der
:gung des Flusses eine Sandbank entstanden? Warum das eine
:r mehr unterspült als das andere? Warum lagert hier Kies auf
:st feinem Sande? Woher stammt das Niederschlagsmaterial? Solche
d ähnliche Fragen werden beantwortet.

In welcher Weise aber aus den Niederschlägen feste sedimentäre
steine werden, bedarf natürlich einer besonderen Erörterung. Am
ıktischsten ist es, ein Stück Schiefer oder Sandstein zu zerklopfen.
e Kinder sehen, daß jener aus getrocknetem Schlamm, dieser aus
ındkörnchen besteht. Aus diesem Material können wir nun umge-
ırt ein künstliches Sedimentgestein fabrizieren. Die Tonmasse wird
t wenig Kalk- oder Leimwasser getränkt und in einem Töpfchen
tgedrückt. Man kann vorher noch ein kleines Schneckengehäuse da-
ischen legen. Man stellt die Masse beiseite, drückt von Zeit zu Zeit
ch und läßt sie austrocknen. Hat man recht lange gewartet, so er-
lt man nach dem vorsichtigen Zerschlagen des Gefäßes ein Schiefer-
stein, das sich, abgesehen von der eigentümlichen Form, in nichts
n natürlichen Tonschiefern unterscheidet. Selbst den Abdruck des
chneckengehäuses kann man bei vorsichtiger Behandlung erhalten.

Noch leichter gelingt es, Konglomerate und Sandsteine aus dem
sprechenden Material auf analoge Weise zu gewinnen.

Nunmehr finden die Schüler auf die leitenden Fragen des Lehrers
ır leicht, daß zur Bildung von Sedimentgesteinen erforderlich sind
ein Niederschlag (Schlamm, Sand), b) ein Bindemittel, z. B. Ton
er Kalk oder Kiesel, das aber auch fehlen kann, c) Druck und d) Zeit,
ja der Natur in unermeßlichem Maße zur Verfügung steht. Ebenso
ien sie ein, warum die Sedimentgesteine auch Schichtgesteine heißen,
f welche Weise Versteinerungen und Abdrücke von Tieren und
lanzen hineinkommen, und daß jede Stelle der Erdoberfläche, an
sich jetzt ein aus Sedimentgesteinen bestehendes Gebirge befindet,
her Meeresboden gewesen sein muß.

Wie dieser einstige Meeresboden aus dem Wasser emporgestiegen
soll hier nicht erörtert werden. Die Lehrbücher geben meist das

Material in klarer Darstellung. Freilich muß man es sich für seine Schule zurecht legen.[1])

Es ist nicht meine Meinung, im Anschlusse an ein solches Lebensbild gleich alle bezüglichen geologischen Tatsachen in Form allgemein gültiger Sätze auszudrücken. Im Gegenteil! Das soll nach und nach geschehen, und erst am Ende der Stoffreihe werden die Ergebnisse zusammengefaßt, die als Teilresultate jedem Einzelbilde zugefügt wurden. So können nach der Behandlung einiger Sedimentgesteine folgende Sätze zusammengestellt werden:

1. Durch Temperaturunterschiede, durch Wasser und Luft wird die Oberfläche der Erde fortgesetzt zerstört und dadurch eine große Menge von Geröll, Kies, Sand und Schlamm gebildet.

2. Dies durch die Zerstörung gewonnene Material wird zum größten Teil im Meere abgelagert. Aus ihm bilden sich neue Gesteine, die ursprünglich horizontal und schichtenweise lagern.

3. Pflanzenteile und Tierreste werden in den Sedimenten mit begraben, versteinern oder hinterlassen doch einen Abdruck und geben uns dadurch Kunde von dem einstigen Leben auf der Erde.

4. Sowohl die Oberflächenformen als auch die Verteilung von Land und Wasser auf der Erde sind stetigen Veränderungen unterworfen.

e) Wenn es irgend die Mittel erlauben, empfehle ich die Anschaffung geographischer Charakterbilder, die auch die geologische Seite der Landschaft veranschaulichen. Mit ihrer Betrachtung würde das Lebensbild abschließen. Solche Bilder sind reichlich vorhanden. Ich nenne „Haas, Wandtafeln für den Unterricht in der Geologie und physischen Geographie." Auf Leinwand mit Ösen pro Tafel 1,40. Größe 45:61. Diese Bilder sind für unseren Zweck die brauchbarsten. Doch kommen auch mit Auswahl die „Geographischen Typenbilder. 12 Tafeln in Farbendruck. 84:110 à 2,50 von Gerbeck und Engleder — A. Müller-Fröbelhaus, Dresden" und Lehmanns „Geogr. Charakterbilder in Farbendruck." Größe 88:66 à 2,05 in Betracht. Zu allen sind Erläuterungen geschrieben. In der Naturgeschichtsstunde wird die Behandlung das geologische Material in den Vordergrund stellen, in der Geographie den landschaftlichen Charakter. Es ist zweckmäßig, für diese Bilder einfache Wechselrahmen anzuschaffen und jedes Bild nach der eingehenden Besprechung längere Zeit im Klassenzimmer hängen zu lassen.

Analog dem Lebensbilde eines sedimentären Gesteins ist die Behandlung der Eruptivgesteine. Die Frage nach ihrer Entstehung führt uns in das Innere der Erde und zu ihrer mutmaßlichen Entstehung. In elementarer Weise und durch Zeichnungen unterstützt, hören die

[1]) Geologie von Geykie. Verlag Trübner, Straßburg. 80 Pf. (Zur Einführung) Kurzes Lehrbuch der physikalischen Geographie. Geykie. 356 S. M. 4. Trübner.

Schüler von der Abkühlung des Erdballs durch Wärmeausstrahlung, von dem Schrumpfungsprozeß und seinen notwendigen Begleiterscheinungen, dem Vulkanismus und den Erdbeben. Dabei werden sie auch darüber belehrt, daß die feurigflüssigen Massen, gepreßt durch absinkende Erdschollen oder aus eigener Kraft infolge ihres Wasserdampfgehaltes einen Ausweg suchend, oft aber die Erdoberfläche garnicht erreichten, sondern innerhalb der Erdkruste erstarrten. Das sind die sogenannten Tiefengesteine, als deren Repräsentant der Granit wohl überall zur Besprechung kommen kann. Der Unterricht hat dann weiter zu erörtern, auf welche Weise solch ein Tiefengestein doch nachträglich sichtbar geworden ist und sogar mächtige Gebirgsstöcke bildete. Aber das Magma drang auch bis zur Oberfläche, floß über oder trat explosionsartig zutage. Basalt, Bimstein oder Lava sind Vertreter dieser echten vulkanischen Gesteine, deren Behandlung Gelegenheit gibt, die Schüler über vulkanische Ausbrüche zu belehren. Mit der lebensvollen Schilderung eines solchen, am besten im Anschluß an ein Bild, hätte die Reihe der Lebensbilder eruptiver Gesteine zu schließen. Wichtige bezügliche geologische Tatsachen werden in bestimmt formulierten Sätzen zusammengefaßt und eingeprägt, genau so wie im Anschlusse an die Lebensbilder sedimentärer Gesteine. Es muß dem Einzelfalle überlassen bleiben, in welchem Umfange dies geschehen wird.

Stottern, eine Irradiation des Gefühlstones.

Von Lehrer **Henker**, Freiberg.

Das Stottern ist ein Übel, an welchem schon seit den ältesten Zeiten einzelne Menschen gelitten haben und heute noch eine viel größere Zahl Menschen, als für gewöhnlich angenommen wird, leidet.

Mit diesem Übel haben gerade wir Lehrer in der Schule recht zu kämpfen. Einen Stotterer in der Klasse zu haben, gehört, selbst wenn das Kind begabt ist, nicht zu den Annehmlichkeiten in unserem Berufsleben. Die zeitraubende Beschäftigung mit dem Kinde selbst und die Sorge des Lehrers, die Spottlust und die Nachahmungsversuche der Mitschüler zu unterdrücken, wirken entschieden hemmend auf den Unterricht ein. Es ist daher mit Freuden zu begrüßen, daß man in größeren Orten darauf gekommen ist, die Förderung solcher Stotterer in die Hände besonders dazu ausgebildeter Kollegen zu legen.

Woran liegt nun das Stottern?

Das Stottern kann erstens an einem Fehler im Bau der Sprechorgane liegen (Wolfsrachen, Hasenscharte) und ist dann unheilbar oder nur etwas besserungsfähig. Zweitens kann das Stottern an einem falschen Atmen liegen und ist dann sehr leicht heilbar. Die dritte Ursache des Stotterns ist ein Krampfen in den Sprechwerkzeugen beim

Reden. Die letztere Erscheinung hat den Verfasser veranlaßt, das Stottern dieser Art als eine Irradiation des Gefühlstones aufzufassen. Die Erklärung dazu sucht er im folgenden zu geben.

Bekanntlich werden nach den Lehren der physiologischen Psychologie Vorgänge der Außenwelt durch Erregung der Sinne mittels der Nerven nach dem Gehirn geleitet und hier zur Empfindung. Ist letztere so kräftig, daß sie die Psyche erregt und in das Spiel der Motive eintritt, so wird sie zur Wahrnehmung. Je nach dem Inhalt der Wahrnehmung erfolgt nun eine willkürliche Handlung, eine gewollte Muskelbewegung, oder nicht. Da für meine weiteren Ausführungen das Spiel der Motive von Wichtigkeit ist, gehe ich zunächst auf dasselbe ein.

Von jeder Empfindung bleibt als Rückstand in der Psyche ein Erinnerungsbild, welches alle Merkmale der Empfindung in abgeschwächtem Maße an sich trägt. Zu den Merkmalen der Empfindung (alle aufzuzählen ist hier nicht nötig) gehört auch der Gefühlston. Als Abkömmling der Empfindung hat also auch die Vorstellung, das Erinnerungsbild in der Psyche, einen entsprechenden Gefühlston. Dieser hat eine für meine Ausführungen besonders wichtige Eigenschaft; die leichte Übertragbarkeit, die Irradiation. (Dr. Ziehen Leitfaden der phys. Psychologie, IX. Vorlesung.) Zur Erläuterung sei folgendes angeführt: Nehmen wir an, in der Psyche seien die Vorstellungen a, b, c. Jede hat einen gewissen Gefühlston, der ihr von der Empfindung mit übergeben worden ist. Nehmen wir nun weiter an, daß b einen sehr starken Gefühlston hat, a und c aber nicht. Wenn aber a und c mit b in stofflicher oder zeitlicher Assoziation stehen, so kann sich der Gefühston von b infolge der Irradiation auf a und c mit übertragen. Ist nun z. B. b von einem negativen, a und c aber von einem positiven Gefühlstone begleitet, so wird dann dieser a und c auch mit dem negativen Gefühlston färben.

Dieser übertragene Gefühlston gewinnt nun an Bedeutung durch seine Einwirkung auf neue Empfindungen. Kommt eine der Vorstellung a entsprechende neue Empfindung in die Psyche, so wird diese sofort das Erinnerungsbild a wachrufen. Diese neue Empfindung bringt entsprechend dem alten a einen positiven Gefühlston mit. Durch die Irradiation des Gefühlstones hat aber das Erinnerungsbild a einen stark negativen Gefühlston. Dieser irradiierte Gefühlston wirkt nun als Reflexion auf die neue Empfindung ein und kann hier, wenn der positive Gefühlston nicht besonders stark ist, auch diesen zurückdrängen und der neuen Empfindung selbst den negativen Gefühlston aufzwingen.

Eine feststehende Tatsache ist es nun, daß die Gefühle auch auf die Ideenverbindungen und Handlungen Einfluß haben. Ihre Wirkung auf beide bezeichnet man als Affekt. Bekanntlich wirken im allgemeinen negative Gefühle hemmend und positive fördernd auf die Handlung ein. Doch ist dies nicht ausschließlich so. Wenn nun eine Empfindung

ı positiven Gefühlston hat, so wird bei einfachen psychischem Ver- eine lebhafte Handlung erfolgen. Ist aber durch Irradiation Gefühlston negativ geworden, so ergibt sich von selbst eine ver- samte Handlung.

Die Sprache hat nun für jede Empfindung und Vorstellung ein elles Wort, d. h. eine spezielle Ausdrucksbewegung in den Kehl- und Mundmuskeln. Wenn also eine Empfindung sprachlich zum ruck kommen soll, muß durch die Empfindung die betreffende rische Bewegung, die zur Bildung des Wortes nötig ist, ausgelöst en. Sind nun die mit der Empfindung verwandten Erinnerungs- r durch irgend welche Ursachen mit einem negativen Gefühlston hen, so kann die Empfindung selbst nach der oben beschriebenen je diesen überkommen. Dadurch wird aber die Handlung, das echen, verlangsamt. Die Verlangsamung aber zeigt sich äußerlich em Krampfen der Mund- und Kehlkopfmuskeln, welches wieder Stottern hervorruft. So würde sich also auf dem angegebenen e das Stottern, veranlaßt durch Krampfen in den Mund- und kopfmuskeln, als eine Irradiation des Gefühlstones darstellen n.

Eine weitere Frage ist nun: Welches sind die Ursachen dieser diation? Die Stotterer, deren Sprechen durch Krampfen in den nd- und Kehlkopfmuskeln beeinflußt wird, sind nach der Meinung Verfassers früher keine Stotterer gewesen. Ihr Sprechen war normal. Durch ein plötzliches Erschrecken beim Sprechen hat sich diesem ein starkes negatives Gefühl verbunden, das sich äußert iner vollständigen Sprachlosigkeit oder in einem gestörten Sprech- ang, dem Stottern. Tritt nun hierzu noch ein Schelten oder gar lagen durch die Eltern, ein Verspotten durch andere, so wird die mtheit dieser Vorstellungen einen besonders starken negativen ihlston hervorrufen, der dominierend auf alles Neue einwirken). Ein anderer Fall ist folgender: Das Kind überhastet sich beim echen und wird deswegen ausgezankt. Dadurch entsteht in dem e das Gefühl des Nichtkönnens. Dieses negative Gefühl kann er durch Irradiation Einfluß auf neue Sprechvorgänge bekommen dadurch das Stottern veranlassen.

Hieran schließt sich nun als letztes Glied die Frage: Wie kann auf Grund dieser Darlegungen heilend auf den Stotterer ein- en?

Wie immer betont worden ist, ist der negative Gefühlston hier Ursache des Stotterns. Folglich würde die Antwort auf obige ge sein: schafft positive Gefühlstöne zu den Empfindungen und stellungen und sucht vorhandene negative Gefühlstöne durch starke tive wieder zu verdrängen. Dieser zwar einfachen Antwort steht um so schwierigere Ausführung gegenüber und darum soll nur orm einer Skizze das Folgende die Ansicht des Verfassers dartun.

Zunächst ist also darauf zu achten, daß die neuen Empfindungen und Vorstellungen mit positivem Gefühlston versehen sind. Das würde durch einen Unterricht erreicht werden, der im Kinde alles sachlich klar werden läßt und von dem Feuer der Begeisterung, von der Freude an der Arbeit auch an das Kind abgibt. Das Gefühl des Könnens wird hervorgerufen und die negativen Gefühle würden zurückgedrängt und schließlich ganz verschwinden.

Mit diesen Ausführungen hat der Verfasser einen Versuch gemacht, das Stottern, verursacht durch Krampfen der Mund- und Kehlkopfmuskeln mit Hilfe des Irradiations-Gesetzes zu erklären. Er bittet diesen Artikel von diesem Gesichtspunkte aus als eine Anregung aufzufassen.

Religionslehrer und Seelsorger.

Gedanken über christlichen Enthusiasmus.

Von Oberschulrat **Römpler.**

Erwin Rohde bezeichnet in seiner Psyche „unsterblich“ und „göttlich“ als Wechselbegriffe; und zwar ergeben sie sich ihm als solche, sofern Seelenkult und Götterverehrung zusammenfallen oder mindestens aufs innigste mit einander zusammenhangen. Auch er erkennt einen religiösen Trieb an, der über die ganze Erde hin überall und immer wieder, auf allen Stufen der Kulturentwicklung hervorbricht und sonach wohl einem tief begründeten Bedürfnis menschlicher Natur, physischer und psychischer Anlage des Menschen entsprechen muß; er schreibt „Der mehr als menschlichen Lebensmacht, die er um und über sich walten und bis in sein eignes persönliches Leben hinein sich ausbreiten fühlt, möchte in Stunden höchster Erhebung der Mensch nicht wie sonst wohl schon anbetend, in sein eignes Sondersein eingeschlossen, sich gegenüberstellen, sondern in inbrünstigem Überschwang, alle Schranken durchbrechend, zu voller Vereinigung sich ans Herz werfen“; und als eine nach nationaler Besonderheit eigentümlich gestaltete Kundgebung der aus unerforschten Tiefen hervorgebrochenen Bewegung religiöses Verlangens erscheint ihm der thrakische Begeisterungskult, der sich im späteren Griechentum zu einer Versöhnung der dionysischen und apollinischen Religionsweise entwickelt haben mag. Wenn hier die Feiernden sich selber ihrem alltäglichen Dasein enthoben fühlten als Geister aus dem Schwarm, der den anwesenden Gott umtost teilnehmend an seinem Leben selbst, so war dies Enthusiasmus oder in dem Gotte leben und sein. Aber ebenso bezeichnet Rohde als Enthusiasmus jene philosophische Forschung eines Plato, nach welcher das Reich der Ideen, des reinen Seins als Reich der Gottheit zu

ken ist, das Gute als oberste Idee, als höchstes Vorbild, als letzter eck die Gottheit selbst, mit der die Seele durch Erkenntnis der hsten Wissenschaft des Guten, der Lichtquelle alles Seins und alles kennens in innerlichste Gemeinschaft tritt. Und wie nach Windel- nd [1]) „schon die Stoa auf die Wesensgleichheit menschliches und gött- es Pneumas die mantischen Künste zurückgeführt hatte, so begreifen h die Alexandriner diese Vergottung des Menschen aus seiner sensvereinigung mit dem Weltgrunde; hinter diesem Zustande der stase, lehrt Plotin, liegt alles Denken; denn Denken ist Be- gung, ist Erkennenwollen; die Ekstase aber ist Gottesgewißheit, ge Ruhe in ihm: an der göttlichen θεωρία (Aristoteles) hat der ensch nur Anteil, wenn er sich selbst ganz zur Gottheit erhoben hat." er wie Bernhard von Clairvaux die letzte der zwölf Stufen der mut in jener Ekstase der Vergottung erkennt, mit welcher das Indi- uum in dem ewigen Wesen aufgeht gleich dem Wassertropfen in einem sse Wein, so sagt auch Eckhart von der menschlichen Seele sie sei ihrer innersten Natur göttliches Wesens; wolle sie Gott erkennen, müsse sie Gott sein; und über allem äußeren wie inneren Werk, er der sinnlichen Werkgerechtigkeit wie über der Lauterkeit des Herzens he die Abgeschiedenheit, die Armut der Seele, ihr volles Zurückgehen s der Außenwelt in ihr innerstes Wesen, in die Gottheit. Und ch Shaftesbury nennt Enthusiasmus die Erhebung der Seele über h selbst hinaus, das Ausleben der ganzen Eigenkraft des Individuums rch die Hingabe an etwas Höheres.

Hat denn aber da Erwin Rohde nicht recht, wenn er die religiöse kania, die ekstatische Überspannung religiöser Gefühle, wie sie nicht ur von dem orgiastischen Dienste der Kybele berichtet wird, wie ir sie auch bei den Flagellanten, bei Revivals, bei christlichen ystikern und Schwarmgeistern aller Art nicht ganz hinwegzuleugnen rmögen, wenn er sie freudigst begrüßt als die ahnungsvolle Vor- ufe für das mehr und mehr ausreifende Wunderkind des Gedankens nd der Phantasie, den Pantheismus? Oder gibt es keine Rettung s diesen aus den ungezählten Irrgängen zwischen religiösem Glauben nd wissenschaftlicher Erkenntnis? kein Drittes neben dem Entweder- er eines mit polytheistischem Dämonenkult verflochtenen Seelenkultus nd einer die anbetende Seele mit dem angebeteten Gotte identifizierenden eltanschauung?

Gewiß! Auch die Heilige Schrift redet von dem Einen in allem ir. 43, 29., Apostelg. 17, 28., Röm. 11, 36., 1. Kor. 12, 6., 15, 28., ph. 1, 6); und auch von dem Begriffe der alle Kreatur umfassenden ottesherrschaft ist das Merkmal der Einheit untrennbar, ohne daß nand behaupten dürfte, Gott der Herr und das von ihm beherrschte eich, deren eben keins ohne das andre zu denken ist, seien idem:

[1]) Geschichte der Philosophie S. 185. 250. 274 f. 399.

ebenso aber haben wir das Verhältnis der menschlichen zur göttlichen Seele und damit auch den Enthusiasmus, das Ergriffensein von Gott, die Vergottung (?) [1]) nicht als ein reziprokes, sondern nur als ein korrelates aufzufassen. Wir möchten das Unsterblichsein und Göttlichsein etwa vergleichen mit dem „Vater sein" und dem „Kind sein", nicht aber mit dem „Vater sein" und dem „Kinder haben"; Unsterblichkeit und Göttlichkeit sind nicht dem Begriffsumfange nach eins und nur dem Begriffsinhalte nach zwei; sondern wenn auch untrennbar ihrem Sein und Wesen nach, so daß demselben Subjekte, dem die Göttlichkeit zukommt, auch die Unsterblichkeit zukommen muß und umgekehrt, so sind sie doch an sich durchaus verschiedene Qualitäten wie, um das eben gebrauchte Beispiel nochmals zu benutzen, zwar kein Vater sein kann ohne Kind und kein Kind ohne Vater, der Vater aber und das Kind als solche doch unbedingt ein Erstes und ein Zweites sind.

Das aber ist der Grund, weshalb wir des Pantheismus nicht zu bedürfen meinen um den allgemein menschlichen Drang das eigne Leben in dem der Gottheit zu verlieren, wie Erwin Rohde sagt, empfinden zu können.

Wir erkennen ohne Furcht vor feindlicher Berührung der Philosophie und der Theologie, volksmäßiges Glaubens und empirischer wie spekulativer Wissenschaft die volle Berechtigung beider in gesonderten Betten neben einander fließenden Strömungen bereitwilligst an; aber ohne einerseits jener abergläubischen Verehrung der aus dem Leibe abgeschiedenen und vielleicht gar zu Schatten verflüchtigten Seelen zu huldigen und andrerseits mit der wahrheitsdurstigen Philosophie den erkenntnismäßigen Beweis der Einheit zwischen Gott und Seele zu versuchen fassen auch wir als Enthusiasmus das wahrhaft christliche Glauben und Leben auf als seelische Einheit zwischen Gott und den Menschen in dem Sinne, in dem unser Herr und Heiland Jesus Christus sie von sich selber aussagt und zwar vorbildlich für uns (Joh. 6, 56—58., 10, 30., 14, 9., Röm. 8. 29., Eph. 4, 24., Kol. 1, 15., 3, 10 u. dgl.): wir sind beseelt und damit göttliches Geschlechts und wir hoffen darum dereinst im Stande höchster menschlicher Vollkommenheit, mit dem Abschluß der unserem natürlichen Wesen entsprechenden Entwicklung in der reinsten wahren Bedeutung des satanischen eritis sicut Deus (1. Mos. 3, 5) zu leben in ewiger seliger Gemeinschaft mit Gott.

Dafür aber zu sorgen ist Sache aller und jeder echten Pädagogik, nicht bloß gewisser religiöser Belehrungen und kultischer Übungen; und wie Palmer [2]) die pastorale Aufgabe wesentlich als eine erzieherische auffaßt, so denken wir uns umgekehrt den Religionslehrer als

[1]) Vergl. u. S. 647!

[2]) Evangelische Pastoraltheologie. S. 212.

eelsorger um seines bischöflichen, seines pastoralen, seines kirchlichen ntes willen.

Damit sind wir jedoch keineswegs der Meinung, er nehme zumal Schuldienst eine dem Klerus untergeordnete Stellung ein, wie in den ersten christlichen Jahrhunderten die Katecheten als minores t in den status ecclesiasticus eingerechnet wurden. Der Religions-)rer hat durch seine erzieherische, insbesondere didaktische Kunst nicht r Kirche in einer zeitlich und räumlich beschränkten, vielleicht sogar misch deformierten Erscheinungsform zu dienen, nach welcher sie es ht gleich der staatlichen Gewalt mit dem Leib, mit den Dingen des ßeren Lebens, sondern allein mit den Seelen, mit den res aeternae tun habe; vielmehr hat um der Göttlichkeit der Seelen willen seine elsorge oder, wie v. Zezschwitz sagt,[1]) seine Seelenversorgung als istliche Heilsmitteilung in einem erziehlichen Walten zu bestehen, durch lches jeder Einzelne an seinem Teile mithelfen lernt an seinem individuen Seligkeitszustand ebenso wie an dem Sozialziel der Kirche als Darllung der allumfassenden und alles durchdringenden Gottesherrschaft.

Ehe wir aber auf diese Seelenversorgung und damit auf den ristlichen Enthusiasmus näher eingehen, dürfte sichs empfehlen nlichst darüber klar zu werden, was wir bei dem Worte „Seele" denken haben; und da ist denn leider festzustellen daß es bei seiner ßerordentlich schwankenden Bedeutung vielfach zu einer bloßen inhaltren Phrase geworden ist.

Es wäre eine sehr dankbare, aber geradezu riesenhafte Arbeit, llte jemand aus der weltlichen und geistlichen Literatur (daß wir mal diesen Unterschied mitmachen) alles zusammenlesen was man nals bei dem Worte „Seele" gedacht und den Leuten zu denken gemutet oder überlassen hat; möchte doch auch der Verfasser dringend n Nachsicht bitten für alle Fälle, in denen er gleichfalls sich einiger Auffassung schuldig macht und diese gleichfalls keineswegs im llsten Licht, vor jedem Zweifel oder Mißverständnis sicher erscheint.

Verfasser weiß recht wohl, mit welchem Nachdruck das erziehliche tterrichten als ein „wissenschaftlich und künstlerisch normiertes Tun" wertet worden ist und daß sich die pädagogische Theorie und xis nicht nur im allgemeinen auf der Psychologie als ihrer nz unentbehrlichen Grundlage am sichersten fühlt, sondern daß sie sbesondere der empirischen, der physiologischen oder experimentellen ychologie zur Aufstellung ihrer psychogenetischen oder „geistigen" Entckelungsgesetze durchaus nicht entraten kann. Allein! Ob der Seelsorge s Religionslehrers oder der religiösen Schulerziehung im allgemeinen ter der Seelenbegriffe zugrunde liegt, denen wir bei den Psychologen n Fach begegnen, darüber werden wir uns doch wohl erst schlüssig rden können, wenn wir die hauptsächlichsten Variationen im Gebrauch

[1]) System der praktischen Theologie S. 12. 171. 475. u. a.

des Wortes „Seele“ verglichen haben. Im allgemeinen möge die Andeutung genügen, daß dieselben schwanken zwischen der Auffassung der Seele als mehr oder weniger sinnlich wahrnehmbarem Ding und als einer unsichtbar waltenden Kraft oder gar einer bloßen Harmonie der Elemente und daß diese Schwankungen auch durchscheinen, mag das Wort in eigentlicher oder mag es in uneigentlicher Bedeutung zu nehmen sein.

Wenn bei Geschützen oder Vogelfedern oder bei einem allbekannten Fisch von Seele geredet wird, da ist offenbar an das Innere des Rohres und dergl. zu denken; und so dürfte es auch wohl zu erklären sein, wenn Luther Jes. 5, 14. übersetzt „Daher hat die Hölle die Seele weit aufgesperrt und den Rachen aufgetan ohne alle Maßen, daß hinunter fahren beide, ihre Herrlichen und Pöbel, ihre Reichen und Fröhlichen.“ Beim Weberschiffchen dagegen liegt der Vergleichspunkt in der rastlosen Bewegung und bei der Bussole, die Heine des Schiffes zitternde Seele nennt, in dem wodurch die Bewegung ihre Richtung erhält.

Windelband bezeichnet als das sicherste Kennzeichen des Beseelten für die naive Weltauffassung die Ursprünglichkeit der Bewegung. Und ist es nicht eine recht eigentlich materialistische Psychologie, die in den atomartigen Sonnenstäubchen die Seele erkennt oder aus Wasser, aus Luft sie bestehen läßt, wenn auch Goethe nur singt „Seele des Menschen! wie gleichst du dem Wasser!“? Hier wie dort erscheint die jeweilige Vorstellungsweise durch den Gedanken an eine allem Geschehen wesentliche Bewegung und deren bewegendes Prinzip bedingt: so wenn dieses auf eine allgemeine Weltseele zurückgeführt wird, von der z. B. Platen sagt „Seele der Welt! kommst du als Hauch in die Brust des Menschengeschlechts und gebierst ewigen Wohllaut?“ oder auf einen Weltgeist, dem auch ein Wallenstein in ernsten Augenblicken sich besonders nahe fühlt, oder, gleichfalls nach Schiller, auf eine schöne Seele der Natur, die dem an die Erscheinungen gebundnen Willen ungenossen, unempfunden entflieht; und so auch wenn die Phantasie des Dichters es in einer das Wesen irgend welcher geschichtlichen Erinnerung oder menschlichen Lebensäußerung bedingenden Einzelseele erschaut, wie z. B. Schiller die Seele des Liedes in des Volkes Stimme hell zurücktönen läßt oder Shakespeare als des Witzes Seele Kürze rühmt oder v. Feuchtersleben in seiner „Diätetik der Seele“ die gesunde humoristische Selbstironie als Seele der künstlerischen Hervorbringung rühmt, gar nicht zu reden von der bereits zur widerlichsten Phrase gewordenen „Volksseele.“

Von der Auffassung der Seele als dem was da bewegt, als der Ursache jeglicher Weltgestaltung ist aber kaum trennbar die Gleichstellung der Begriffe Seele und Lebensprinzip; und aus der Annahme, die Seele sei nur eine nähere Bestimmtheit des Lebens überhaupt hat sich ganz von selber der Sprachgebrauch ergeben „Leben und Seele

ſein und entſeelt ſein“ als völlig gleich zu behandeln: bei Homer
vir „es galt das Leben des gaulbezähmenden Hekto[illegible]“ oder „die
)en verachten um fremden Völkern zu ſchaden“ von [illegible] Küſten
nden Räubern; und an allen dergleichen Stellen ſteht [illegible] ie-
Pſyche; Schiller ſingt „Es fühlte ſelbſt das Seelenloſe
Lebens Widerhall“ und Goethe „Lichtlein ſchwinden, Sterne
)en; alſo löſte ſich die Seele unſres Heiligen“ und Em. Geibel
Seele ging in Sankt Michaels Schoß hinauf zum Paradies“
)chmidt von Lübeck „Sie ſchwören, ob die Wellen bis an die
ſchwellen, zu trauen für und für“ und Alb. Knapp desgleichen
wenn das Waſſer an die Seele dringt, Verzweiflung, Todesnot
erz umringt“; in der bekannten Schwurformel heißts ebenſo
einem Leben“ wie „bei meiner Seele“; und im Geſangbuch ſteht
ſeine Seel zu finden meint wird ſie ohn mich verlieren; wer
: zu verlieren ſcheint wird ſie in Gott einführen“; und die Bibel
ſchreibt nicht nur „die Seele des Kindes kam wieder zu ihm“
n. 17, 22) oder „dieſe Nacht wird man deine Seele von dir
t“ (Luk. 12, 20) oder „Raffe meine Seele nicht hin mit den
rn, noch mein Leben mit den Blutdürſtigen“ (Pſ. 26, 9), ſon-
uch „Gott der Herr machte den Menſchen aus einem Erdenkloß;
blies ihm den lebendigen Odem in ſeine Naſe; und alſo ward
enſch eine lebendige Seele“ (1. Moſ. 2, 7).
)erade die letzte Stelle führt uns auf die eigentliche Bedeutung
ortes „Seele“ an ſich; und ſind auch über dieſe die Etymolo-
neswegs einerlei Sinnes, ſo kann doch das eigentümliche Zuſam-
ffen nicht geleugnet werden, daß dem hebräiſchen und dem grie-
: und lateiniſchen und deutſchen Ausdruck (Näfäſch—Pſyche—
—Seele) ganz gleichermaßen die Vorſtellung des bewegenden
uches zu grunde zu liegen ſcheint und daß dieſe ſich aufs aller-
: berührt mit dem, was das hebräiſche Ruach, das griechiſche
a, das lateiniſche Spiritus, das deutſche Geiſt wiederum ganz
maßen bedeuten dürften.
der finden ſich nicht recht oft „Seele“ und „Geiſt“ eins für
dere, beide in ganz demſelben begrifflichen Zuſammenhang ge-
? Man denke nur an die bekannten Euphemismen für „ſterben“,
„den Geiſt aufgeben“ und an das „die Seele aushauchen“!
tet der deutſche Umdichter des Stabat mater (fac ut animae
r paradisi gloria!) „Deckt des Grabes finſtre Höhle meinen
o nimm die Seele hin ins Paradies zu dir!“ (Nr. 107, 9)[1])
enjamin Schmolck „Laß mich heut und allezeit heilig! heilig!
ſingen und mich in die Ewigkeit mit des Geiſtes Flügeln ſchwin-
Nr. 11, 4) und Gräfin Eleonore zu Stolberg „Herr! gib der
flügel, daß ſie hinüberſchaut!“ (Nr. 63, 5) und Paul Gerhardt

[1]) Dieſes und die ſpäteren Beiſpiele ſind dem ſächſiſchen Landesgeſangbuch
nen.

des Wortes „Seele“ verglichen haben. Im allgemeinen möge die Andeutung genügen, daß dieselben schwanken zwischen der Auffassung der Seele als mehr oder weniger sinnlich wahrnehmbarem Ding und als einer unsichtbar waltenden Kraft oder gar einer bloßen Harmonie der Elemente und daß diese Schwankungen auch durchscheinen, mag das Wort in eigentlicher oder mag es in uneigentlicher Bedeutung zu nehmen sein.

Wenn bei Geschützen oder Vogelfedern oder bei einem allbekannten Fisch von Seele geredet wird, da ist offenbar an das Innere des Rohres und dergl. zu denken; und so dürfte es auch wohl zu erklären sein, wenn Luther Jes. 5, 14. übersetzt „Daher hat die Hölle die Seele weit aufgesperrt und den Rachen aufgetan ohne alle Maßen, daß hinunter fahren beide, ihre Herrlichen und Pöbel, ihre Reichen und Fröhlichen.“ Beim Weberschiffchen dagegen liegt der Vergleichspunkt in der rastlosen Bewegung und bei der Bussole, die Heine des Schiffes zitternde Seele nennt, in dem wodurch die Bewegung ihre Richtung erhält.

Windelband bezeichnet als das sicherste Kennzeichen des Beseelten für die naive Weltauffassung die Ursprünglichkeit der Bewegung. Und ist es nicht eine recht eigentlich materialistische Psychologie, die in den atomartigen Sonnenstäubchen die Seele erkennt oder aus Wasser, aus Luft sie bestehen läßt, wenn auch Goethe nur singt „Seele des Menschen! wie gleichst du dem Wasser!“? Hier wie dort erscheint die jeweilige Vorstellungsweise durch den Gedanken an eine allem Geschehen wesentliche Bewegung und deren bewegendes Prinzip bedingt: so wenn dieses auf eine allgemeine Weltseele zurückgeführt wird, von der z. B. Platen sagt „Seele der Welt! kommst du als Hauch in die Brust des Menschengeschlechts und gebierst ewigen Wohllaut?“ oder auf einen Weltgeist, dem auch ein Wallenstein in ernsten Augenblicken sich besonders nahe fühlt, oder, gleichfalls nach Schiller, auf eine schöne Seele der Natur, die dem an die Erscheinungen gebundnen Willen ungenossen, unempfunden entflieht; und so auch wenn die Phantasie des Dichters es in einer das Wesen irgend welcher geschichtlichen Erinnerung oder menschlichen Lebensäußerung bedingenden Einzelseele erschaut, wie z. B. Schiller die Seele des Liedes in des Volkes Stimme hell zurücktönen läßt oder Shakespeare als des Witzes Seele Kürze rühmt oder v. Feuchtersleben in seiner „Diätetik der Seele“ die gesunde humoristische Selbstironie als Seele der künstlerischen Hervorbringung rühmt, gar nicht zu reden von der bereits zur widerlichsten Phrase gewordenen „Volksseele.“

Von der Auffassung der Seele als dem was da bewegt, als der Ursache jeglicher Weltgestaltung ist aber kaum trennbar die Gleichstellung der Begriffe Seele und Lebensprinzip; und aus der Annahme, die Seele sei nur eine nähere Bestimmtheit des Lebens überhaupt hat sich ganz von selber der Sprachgebrauch ergeben „Leben und Seele

tot sein und entseelt sein" als völlig gleich zu behandeln: bei Homer
n wir „es galt das Leben des gaulbezähmenden Hektor" oder „die
Leben verachten um fremden Völkern zu schaden" von den Küsten
irrenden Räubern; und an allen dergleichen Stellen steht das grie-
che Psyche; Schiller singt „Es fühlte selbst das Seelenlose von
nes Lebens Widerhall" und Goethe „Lichtlein schwinden, Sterne
vinden; also löste sich die Seele unsres Heiligen" und Em. Geibel
ie Seele ging in Sankt Michaels Schoß hinauf zum Paradies"
) Schmidt von Lübeck „Sie schwören, ob die Wellen bis an die
ele schwellen, zu trauen für und für" und Alb. Knapp desgleichen
ch! wenn das Wasser an die Seele dringt, Verzweiflung, Todesnot
Herz umringt"; in der bekannten Schwurformel heißts ebenso
i meinem Leben" wie „bei meiner Seele"; und im Gesangbuch steht
er seine Seel zu finden meint wird sie ohn mich verlieren; wer
hier zu verlieren scheint wird sie in Gott einführen"; und die Bibel
lich schreibt nicht nur „die Seele des Kindes kam wieder zu ihm"
Kön. 17, 22) oder „diese Nacht wird man deine Seele von dir
dern" (Luk. 12, 20) oder „Raffe meine Seele nicht hin mit den
ndern, noch mein Leben mit den Blutdürstigen" (Ps. 26, 9), son-
n auch „Gott der Herr machte den Menschen aus einem Erdenkloß;
) er blies ihm den lebendigen Odem in seine Nase; und also ward
Mensch eine lebendige Seele" (1. Mos. 2, 7).

Gerade die letzte Stelle führt uns auf die eigentliche Bedeutung
Wortes „Seele" an sich; und sind auch über diese die Etymolo-
keineswegs einerlei Sinnes, so kann doch das eigentümliche Zusam-
ıtreffen nicht geleugnet werden, daß dem hebräischen und dem grie-
hen und lateinischen und deutschen Ausdruck (Näfäsch—Psyche—
ma—Seele) ganz gleichermaßen die Vorstellung des bewegenden
thauches zu grunde zu liegen scheint und daß diese sich aufs aller-
gste berührt mit dem, was das hebräische Ruach, das griechische
ıma, das lateinische Spiritus, das deutsche Geist wiederum ganz
hermaßen bedeuten dürften.

Oder finden sich nicht recht oft „Seele" und „Geist" eins für
andere, beide in ganz demselben begrifflichen Zusammenhang ge-
ıcht? Man denke nur an die bekannten Euphemismen für „sterben",
das „den Geist aufgeben" und an das „die Seele aushauchen"!
betet der deutsche Umdichter des Stabat mater (fac ut animae
etur paradisi gloria!) „Deckt des Grabes finstre Höhle meinen
, so nimm die Seele hin ins Paradies zu dir!" (Nr. 107, 9)[1])
Benjamin Schmolck „Laß mich heut und allezeit heilig! heilig!
g! singen und mich in die Ewigkeit mit des Geistes Flügeln schwin-
" (Nr. 11, 4) und Gräfin Eleonore zu Stolberg „Herr! gib der
le Flügel, daß sie hinüberschaut!" (Nr. 63, 5) und Paul Gerhardt

[1]) Dieses und die späteren Beispiele sind dem sächsischen Landesgesangbuch
ommen.

„Mein Heiland war gelegt da wo man uns hinträgt, wenn von uns unser Geist gen Himmel ist gereist“ (Nr. 113, 1); oder ist es etwas wesentlich anderes „wenn mein Jesus meinen Geist mit dem Wort des Lebens speist“ (Nr. 7, 6) und „Dein Wort mein Speis ich allweg sein die Seel damit zu nähren“ (Nr. 348, 3)? In dem Gedicht „Amalia“ läßt auch Schiller „Geist und Geist zusammenschmelzen, Seele in Seele rinnen“; und ganz die gleiche Wirkung der Kunst wird offenbar geschildert, ob es heißt „Zum erstenmal genießt der Geist erquickt von ruhigeren Freuden“ oder ob es heißt „Jetzt wand sich von dem Sinnenschlafe die freie, schöne Seele los.“ Ja, irgendwo findet sich sogar einmal die ergötzliche Zusammenstellung von griechischer Seele und altfritzischem Geist.

Wir könnten auch mit Bezugnahme auf Schillers „So wie die Welt sich malt in deinem Herzen, in deiner Seele schönen Spiegel fällt, so ist sie nicht“ an eine Art von synonymem Parallelismus zwischen Seele und Herz erinnern, da dieses als Mittelpunkt des Blutumlaufes der Seele sehr verwandt ist, an das bekannte „ein Herz und eine Seele sein“ oder an das „Sterben an gebrochnem Herzen“ usw.; allein auf die Vielgestaltigkeit des menschlichen Wesens kommen wir weiter unten noch einmal zurück; und für jetzt gilt es erst noch der Seelen und Geister zu gedenken, die als selbständige, tatsächlich vorhandene, wenn auch nur bedingungsweise sinnlich wahrnehmbare Wesen im Volksglauben so gut wie in der Kirchenlehre noch immer eine nicht unwichtige Rolle spielen.

Dergleichen sind vor allen Dingen strengstens zu unterscheiden von der Seele des Menschen, sofern diese mit dem menschlichen Leibe im irdischen Leben noch verbunden ist und deren Vorbereitung, deren Geschicktmachung für das jenseitige Leben den Gegenstand der erziehlichen Seelsorge zu bilden pflegt, sei es mit dem Nebengedanken an das Reich der Geister, der Seelen, dem auch sie dann angehören wird, sei es ohne ihn.

An ein solches zu denken heißt uns nicht nur als personifizierte menschliche Seele die mythologische Psyche, der leichte bunte Schmetterling, der von Amors Fackel verbrannt, durch Jupiter aber erlöst emporschwebt zum Olymp; diesem Reiche gehören an alle jene der irdischen Haft entronnene Scharen, mögen sie nun im Totenreich ein schattenhaftes Dasein führen oder ihrer Vollendung entgegenharren, aus einem Leibe in den andren wandern oder als verklärte Ahnen über Haus und Herd der Ihrigen segnend walten oder wohl auch als Heroen, ja vielleicht gar als chthonische und olympische Götter herrschen über den sterblichen Menschengeschlechtern. Das sind antike, aus der griechischen und römischen Kulturwelt uns überlieferte Anschauungen, aber eine mindestens verwandte „Seelenlehre“ findet sich auch im germanischen Heidentum und hat sich mit jener bis auf den heutigen Tag erhalten im Aberglauben des Volkes wie in kirchlichen Sitten

ebräuchen: man denke nur an die Seelenmessen, an die römisch-
ischen Feste aller Heiligen, aller Seelen verglichen mit den heid-
n Festen der Genien und Laren!
Wie schwer ists aber auch, zumal für die Armen an Geist, eine
e Grenzlinie zu ziehen zwischen biblischer Unsterblichkeitslehre,
cher Lehre vom Jenseits mit seiner Hölle, seinem Paradies, mit
Engeln des Lichts und der Finsternis, ihren Ungläubigen und
igen, ihren seligen Märtyrern und ewigen Verdammten usw.
er einen Seite und dann wieder den altheidnischen Vorstellungen
Tartarus und Elysium, von Asenheim und Niflheim, von Lemuren
Gespenstern, Riesen und Zwergen, Holden und Elben, Kobolden
Heinzelmännchen usw. auf der anderen Seite! Wie schwer ist
tröstliche Hoffnung auf Wiedervereinigung mit den Verstorbenen
indig loszulösen von der Annahme überirdischer Wesen, die, wenig-
was das Reich des Teufels anlangt, von der strengen Orthodo-
s schriftgemäß und bekenntnisgemäß noch immer festgehalten wird!
wenn wir auch in der evangelischen Christenheit von Hexenver-
ngen und Teufelaustreibungen und dergl. im allgemeinen nichts
wissen wollen, so reden doch auch noch die Lutherischen Bekennt-
riften, z. B. die Schmalkaldischen Artikel (II, 2, 16), von Geistern,
viel Büberei angerichtet, daß sie als Menschenseelen erschienen
Messen, Vigilien, Wallfahrten und andere Almosen geheischt mit
lichen Lügen und Schalkheiten."
In Goethes Faust wimmelts von Geistern aller Art, die sogar
ızen Chören auftreten; und daß diese keineswegs als etwas ganz
s wie die Seelen zu denken sind möchte man doch aus mancher-
tellen schließen, in denen beide mit wenigstens sehr verwandten
ffen verbunden erscheinen: so heißts gleich in der Zueignung
hören nicht die folgenden Gesänge die Seelen, denen ich die ersten
— „und mich ergreift ein längst entwöhntes Sehnen nach jenem
ernsten Geisterreich" oder in dem Gespräch mit Wagner „Zwei
n wohnen ach! in meiner Brust; die eine will sich von der andern
en; die eine hält in derber Liebeslust sich an die Welt mit klam-
ven Organen; die andre hebt gewaltsam sich vom Duft zu den
ven hoher Ahnen. O gibt es Geister in der Luft, die zwischen
nd Himmel herrschend weben, so steiget nieder aus dem goldnen
und führt mich weg zu neuem, buntrem Leben!"; und wenn der
r ausdrücklich Paris und Helena in einer Geisterszene vorgeführt
ı will, so sind das eben Schemen, Schatten oder, wie Mephisto
Gespenster, hinter denen der Verstorbenen Seelen erscheinen.
so wird sich wohl auch bei Goethes Geisterwelt jeder vorurteils-
Leser ungefähr dasselbe denken, wie wenn Schiller den Weltgeist
dem Kelch des ganzen Seelenreichs" Geister schaffen läßt, „selge
gel seiner Seligkeit" oder wenn der Nadowesier Farben in die
ı bekommt „daß er rötlich möge strahlen in der Seelen Land"

oder wenn Kassandra zürnend klagt „Ihre bleichen Larven alle sendet mir Proserpina; wo ich wandre, wo ich walle stehen mir die Geister da“. Freilich vertritt Kassandra die homerische heidnische Anschauung; aber auch vom deutschen Hohenstaufen heißts bei A. Knapp daß „der Geist der alten Kaiser noch in Morgenlüften weht“ und von Scharnhorsts Tod „Aus dem irdischen Getümmel haben Engel in den Himmel seine Seele sanft geführt“ (Max von Schenkendorf) und von Rafael, daß er „herabgesandt von selgen Höhen“ das Bild Marias mit seinem keuschen Pinsel dargestellt habe und „zufrieden als er das getan, schwang er sich wieder himmelan ein jugendlicher Engel“ (A. W. v. Schlegel); K. v. Gerok singt von den Geistern der alten Helden, „den Geisterschwadronen entboten zur Schlacht, den Geisterschwadronen in dämmernden Reihen, entstiegen den dumpfigen Grüften,“ von einem Blücher, Gneisenau usw. „so kommen die Geister herüber zum Rhein auf jagenden Wolken geflogen“; und an die Götter der Ilias, an die Walküren erinnert sein Gruß „Willkommen als Helfer im heiligen Kampf ihr Helden aus vorigen Tagen! Schwebt über den Heeren im Pulverdampf, wenn unten die Schlachten sie schlagen, die Feinde zu schrecken mit Furcht und mit Graus, die Freunde zu stärken in blutigen Strauß und die Toten zum Himmel zu tragen“. Aber auch Dichter evangelischer Kirchenlieder singen von der Engel Scharen, die dem gen Himmel gefahrenen König Gloria zurufen (Nr. 140, 2), von den Himmelsgeistern, die ein Strom von Glanz und Wonne durchfließt (Nr. 140, 3), von den starken Heldenscharen, die dem Herrn der Seraphinen zu Gebote stehn und seinen Rat vermelden (Nr. 168), von der Flucht der Seelen zu Gottes Paradies (Nr. 496, 9), von den Engeln, die schon warten auf des Kindes frommen Geist (Nr. 669, 5) usw.

Wie aber nun? Wenn der Lehrer, der sich seines seelsorgerischen Amtes im heiligen Ernste bewußt ist, im Unterrichte auf dergleichen Literaturproben stößt, darf er da in der guten Zuversicht, daß seine Schüler schon das Richtige dabei denken werden, still darüber hinweggehen? oder soll er ihnen um ihrer Seelen Seligkeit willen ängstlich fernhalten jeden Seelenbegriff, mit dem diese nichts zu tun hat? Muß nicht auch er die Phantasie „das zarte Seelchen vor den Beleidigungen der Schwiegermutter Weisheit“ hüten und dankbar ihrer Dienste sich freuen, wenn in ihrem oft recht wunderlichen Gewand allein gerade die tiefsten Wahrheiten das kindliche Gemüt ergreifen? „Wenn ihrs nicht fühlt, ihr werdets nicht erjagen, wenn es nicht aus der Seele dringt und mit urkräftigem Behagen die Herzen zu den Herzen zwingt.“

Gewiß! Auch für uns Christen ist es ein keineswegs unmöglicher Gedanke, auf den sich unser Gottvertrauen, unsre Gottergebung stützen können, jener Gedanke, daß das göttliche Weltgeschehen nicht bloß durch die uns wahrnehmbare Kreatur vermittelt werde, sondern daß diesen recht wohl auch noch andere uns unbekannte Wesen zur Vollendung des göttlichen Liebeswillens zu Diensten stehen können (1. Mos. 21, 17.

er 2, 1., 2. Kön. 1, 3., Hiob 2, 1., Pſ. 78, 49., Jeſ. 6, 2ff., 3. 1., Matth. 13, 49., Mark. 1, 13., Luk. 15, 10., Joh. 5, 4., elgeſch. 7, 53., Röm. 8, 38., Ebr. 1, 14., Offenb. 14, 19. uſw. uſw.). dem chriſtlichen Monotheismus widerſtreitet durchaus nicht das zende Ausſchauen auf eine dieſer Zeit Leiden in ewiger Ge- zkeit, Unſchuld und Seligkeit abſchließende Welt; und keineswegs ıdert die große Kluft zwiſchen Seligen und Unſeligen (Luk. 16, 26) en fortdauernden geiſtigen Zuſammenhang mit den im Jenſeits ıden Vätern und Müttern und Gatten und Freunden uſw. und tillen Glauben, daß ſie verſtändnisvoll für unſre Schwachheit, Nöte als treueſte Schutzgeiſter uns umſchweben.

Aber bedenklich, höchſt bedenklich wäre es doch, wenn der Religions- : nicht fort und fort ſtrengſtens daran feſthalten wollte daß er s Seelſorger mit dem leibhaftigen Menſchen zu tun hat, nicht mit Weſen, die einſt Menſchen waren und ihrer dem jenſeitigen ı entſprechenden Natur nach uns völlig unbekannt ſind.

Eben deshalb muß ja von Fürbittgebeten und Seelenmeſſen und eichen — um von dem Obolus zu ſchweigen und anderen Dingen, edem Heimgegangenen bei ſeiner Beſtattung mitgegeben werden en, ihm wohl ſogar noch immer hier und da vorſorglich mit- en werden — von ihnen muß im vollſten Sinne gelten daß :s guter gnädiger Wille auch ohne uns geſchieht und daß wir bergleichen den etwa für die Verſtorbenen noch nötigen religiös hen Prozeß unſrerſeits auch nicht um ein Haar zu fördern und Wahrheit ſeelſorgerlich für ſie zu wirken vermögen.

Dann aber iſt es auch nicht zuläſſig den Seelenbegriff und das n evangeliſcher Seelſorge beſtimmen zu wollen nach einem zwar gerade unchriſtlichen, aber immerhin ſtark paganiſtiſch gefärbten ıglauben.

Wohl aber hat der evangeliſche Seelſorger, feſthaltend an dem un- eichbaren Gegenſatz zwiſchen echt chriſtlichem Gottvertrauen und ıdieneriſcher Dämonenfurcht einerſeits, wie zwiſchen bibliſcher nlehre und heidniſchem Seelenkultus andererſeits, mit hochheiligem e zu bekämpfen jene gleichſam unerſchöpfliche Theogenie, jene ıgen fortgeſetzte Verwandlung menſchlicher Seelen in übermenſch- göttliche oder halbgöttliche Weſen, die uns nicht bloß ſchattenhaft weben zu Leid und Freud, ſondern in Stunden ganz beſonderer kung oder Verzückung oder Ekſtaſe oder wohl gar bakchantiſcher ei uns begeiſtern, uns enthuſiasmieren zu Dingen, die wir ſonſt ıls gewußt oder gekannt hätten.

Chriſtlicher Enthuſiasmus als Ziel, ſeelſorger- Religionslehre als Mittel ſetzen eben einen ganz anderen nbegriff voraus als den von einem Reiche ſelbſtändiger, gewiſſer- n den Übergang vom Menſchen zu Gott bildenden Weſen.

Um damit aber auch nicht in die gegenteilige Übertreibung zu

verfallen wollen wir ebenso wenig wissen von jener pant Abstraktion, nach welcher alles individuelle Leben auf ein Weltseele zurückzuführen sein soll. Wir nehmen vielmehr eine unzählbare Vielheit von Seelen an („alle lebendige S im Meer" heißts Offenb. 16, 3.), verstehen aber darunter Wesen, insbesondere die Menschen selber, sondern nur sammen von anima vegetativa und sensitiva und rationa wie man sonst unterscheiden will [1]), also das wodurch die Wesen, jedes für sich, befähigt werden das gerade ihnen eige Leben zu leben, sei es im Diesseits an den sinnlichen, sterbli weslichen, irdischen Leib gebunden, sei es im Jenseits mit ei klärten, unsterblichen, unverweslichen, himmlischen Leib (1. 40—53).

Die Heilige Schrift stellt zwar auch noch den geistlichen L natürlichen gegenüber; wir möchten es aber auch an diese mit ganz besonderem Nachdruck betont haben daß, wie so hä gessen zu werden scheint, der Geist, was man so gewöhnlich versteht, Verstand und Vernunft, also ohne scharfe Unterscheid der Seele, daß er ebenfalls mit zu des Menschen Natur (nat nasci, d. h. erzeugt, geboren werden) gehört und daß der im K brief erwähnte geistliche Leib nur zu denken ist als Gegensatz im Anfang seiner Entwickelung stehenden, vom Heiligen Ge nicht seiner Vergöttlichung entgegengeführten und in diesen natürlichen, uns angebornen Leib.

Daß der beseelte, oder wie es auch heißt, geistleibliche immer nur als durchaus einheitliches Wesen zu denken ist, da als Beweis gelten auch der Sprachgebrauch, der, vielleicht n bekannten a potiori fit denominatio oder pars pro toto, so oft das Wort Seele für den ganzen Menschen einsetzt, auch o dabei immer sein Ich zur besonderen Geltung gebracht werde um die bloße Feststellung des Personenstandes handelt sichs den biblischen Berichten „Leas Kinder machen mit Söhnen und T dreiunddreißig Seelen" (1. Mos. 46, 15) — „An dem Tage hinzugetan bei dreitausend Seelen" (Apostelg. 2, 41); mit ei wissen Gemütlichkeit sagt der bekannte reiche Mann im G (Luk. 12, 19) zu sich selber „Liebe Seele! Du hast einen Vorrat auf viele Jahre; habe nun Ruhe! iß und trink un guten Mut!"; und Joh. 12, 27 steht unmittelbar neben e „jetzt ist meine Seele betrübt" und „Vater! hilf mir aus Stunde!" In seinem bekannten Liede (Nr. 350) „Kehre kehre wieder der du dich verloren hast!" fährt Spitta mit der Strophe fort „Kehre wieder irre Seele! deines Gottes treu

[1]) Es sind sogar acht Teile gezählt worden; vergl. Dr. Rudol Wörterbuch der philosophischen Begriffe und Ausdrücke.

Vergebung deinem Fehle, Balsam für den Sündenschmerz"; und
rt singt (Nr. 608, 1) „Harr auf den Herrn o Seele! Harr und
nverzagt! . . . . Du weißt nicht was Dir nützet; Gott weiß es
Gott schützet; er schützet den der nach ihm fragt." Schiller sagt
den Schaudern der Charybde „Was die heulende Tiefe da unten
hle das erzählt keine lebende glückliche Seele"; und auch bei
erlin dürfte es schwer sein, den „der die Leiden der Welt trug
er liebenden Brust" in Wirklichkeit zu denken als einen anderen
ı der Seele, aus der der Lebenden keins geschlossen war.

Diese Einheitlichkeit, diese Ganzheit der Menschennatur möchten
auch als zum Ausdruck gebracht erkennen einerseits in der Viel-
ltigkeit, mit der sie bei mannigfaltigstem Wechsel der Prädi-
geschildert zu werden pflegt, und andererseits in der Bestimmtheit
Regelmäßigkeit, mit der immer und immer wieder der Mensch
das ihnen allen gemeinsame Subjekt den täglichen Beweis von
es Güte und Größe liefert: „Der Mensch ein Leib, den deine
o so wunderbar bereitet; der Mensch ein Geist, den sein Verstand
zu erkennen leitet" (Gellert Nr. 280, 5.). Nach Luthers Erklärung
ersten Artikel sind dem Menschen neben Augen und Ohren und
ı Gliedern Vernunft und alle Sinne, auch Leib und Seele ge-
n; Mark. 12, 30 werden Herz und Seele und Gemüt und alle
te aufgezählt und Ebr. 4, 12 Seele und Geist und Mark und
ı und Gedanken und Sinne des Herzens. Auch in unseren Kirchen-
rn finden sich die mannigfaltigsten Aufzählungen und Zusammen-
ıngen: Leib und Seele (Nr. 9, 2) — Herz, Gemüt und Seele
31, 7) — Herz, Geist und Sinn (Nr. 130, 1) — Geist und
t (Nr. 140, 2) — Geist und Herz (Nr. 231, 1) — Geist, Seele
Mut (Nr. 329, 4) — Seele, Herz und Mut (Nr. 388, 5) —
t, Leib und Seele (Nr. 406, 4) — Seel und Herz (Nr. 514, 4)
Geist und Leib (Nr. 534, 7) — Mut und Sinn (Nr. 550, 5) —
n, Seel und Leib (Nr. 605, 2) — Seel und Geist (Nr. 616, 3)
Seele, Leib und Leben (Nr. 647, 6). Ebenso wenig herrscht daselbst
chförmigkeit in der Darstellung des gegenseitigen Verhältnisses und
diesem oder jenem Gebiete zukommenden Funktionen: nach Nr. 142,
ist die Seele Haus und Zelt des Heiligen Geistes; dagegen senkt
ich nach Nr. 386, 1 in Gottes Herz und Hände; nach Nr. 253, 6
Jesus unsern Geist, unser Lebenslicht in seine Hände nehmen,
n uns Sinn und Herze bricht; und nach Nr. 454, 5 steht die ver-
e Seele vor Gottes Angesicht; Nr. 581 heißt es „Seele! was ver-
t du doch? Seele! so bedenke doch!" und nach 681, 7 „da denkt
: Geist mit Preis und Dank"; 387, 1 beschwert alles Wehe den
t und Nr. 404, 6 ists die Seele, die sich quält und Nr. 604, 1
er ist das Herz betrübt; Nr. 77, 10 umfaßt der Geist den Heiland
s Christ, während Nr. 605, 8 der Sinn zu ihm fliehen soll und
639, 5 die Seele an sein Kreuz sich hält usw. usw.

Aus einem so vagen zwischen Polytomien und Trichotomien und Dichotomien schwankenden Begriff das Wesen der Seelsorge abzuleiten ist offenbar unmöglich.

Als selbstverständlich betrachten wir es ja daß sichs bei der Seelsorge nicht um eine vertrauensloſe, vom Herrn selber getadelte Furcht handelt (Matth. 6, 25—34 u. dergl.), sondern um ein pflichtmäßiges, sorgsam und sorgfältig überlegendes Schaffen, Dichten und Trachten, Wollen und Vollbringen.

Aber im übrigen kommen wir immer wieder darauf zurück daß es der Religionslehrer, der Pastor so gut wie der Schulmeister, eben als Seelsorger mit dem ganzen Menschen zu tun hat ganz entsprechend der evangelischen Lehre vom Glauben, der — und das kann gar nicht oft genug und gar nicht entschieden genug wiederholt werden — als Kirchenglaube allein ebensowenig wie die pünktlichste Beobachtung kirchlicher Sitten und Gebräuche unser Leben zu einer vita religiosa, zu einem wahrhaft christlichen zu gestalten vermag.

Wahrhaft christlich vermag sich nach dem Beispiel unsres Herrn und Heilands Jesus Christus das menschliche Leben nur zu gestalten, wenn es abzielt auf Gottebenbildlichkeit und die davon untrennbare Gottseligkeit oder auf die selige Gemeinschaft mit Gott. Und ist Religion das allgemein menschliche Verhältnis zu Gott und Religiosität das diesem Verhältnis entsprechende Verhalten, dann kann auch die Aufgabe, das Ziel der religiösen Erziehung nur darin bestehen daß durch sie dem göttlichen Willen, d. i. den göttlichen Verheißungen und den göttlichen Geboten, gemäß die menschliche Eigenart ihre ideale Ausgestaltung, ihre denkbar höchste Entwicklung erfährt. Die Sorge dafür — das nennen wir Seelsorge und betrachten sie als das dem Religionslehrer recht eigentlich zufallende Amt: dem Religionslehrer, der sich nicht auf jenes Bißchen Unterrichtskunst beschränkt, nach dem kirchlich normierter Ausübung und kirchlich fixiertem Lehrstoff die sogenannten Religionsstunden genannt zu werden pflegen.

Daß zu der menschlichen Eigenart ein sinnlich wahrnehmbarer Körper, ein mannigfach gegliedertes und zwar belebtes Ganze, ein Lebensorganismus, ein organisiertes Leben mit gehört das dürfen wir wohl als selbstverständlich für jedermann voraussetzen; ebenso daß das Leben des Menschen im Unterschied vom Pflanzenleben sich nicht nur mit dem Tierleben vielfach verwandt erweist, sondern auch daß dem Menschen noch ganz besonders eigentümlich ist was man unter Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung allgemein versteht und in ihrer Einheit als das für die Persönlichkeit, für das Ich Wesentliche anerkennt.

Die hiermit zusammenhangende Mannigfaltigkeit der Erscheinungen und ihrer Beziehungen zu einander, das Äußere und Innere, das Sinnliche und Nichtsinnliche haben von jeher ihren sprachlichen Aus-

[1]) Vergl. Rich. Rothe. Theologische Ethik I, 277 ff. 321 ff.

ck gesucht und gefunden in den mancherlei Begriffen, die, man hte sagen, von sich selber immer und immer wieder sich zusammen- en als Leib und Seele und Geist.

Wir wollen uns nicht nochmals des weiteren auf den Nachweis assen, wie oft das Wort Seele gebraucht wird wo der Geist ge- nt ist oder wenigstens das Organ des menschlichen Wissens und ennens, die anima rationalis im Unterschied von der anima etativa und sensitiva, oder wie oft kaum der Zusammenhang er- : ob sichs um ein diesseitiges oder ein jenseitiges Leben der Seele delt; wir wollen es jedem selber überlassen sich aus fachwissen- ıftlichen und erbaulichen und unterhaltenden Schriften Belegstellen ımmen zu lesen für „bessere — frische — fromme — gemeine — ße — kindliche — lebende — naturbescheidene — reine — rohe — ste — tiefinnerliche — unverletzte — verklärte — wilde — wunder- cke Seelen“ oder dafür daß sie „bedenken — blühen — dabei) — dienen — ermüden — fühlen — genesen — hoffen — en — lodern — opfern — ringen — sehen — stille halten — stummen — vertrauen“, daß sie „erlöst — erwürgt — geheilt — derbt — verpfändet — verschlungen werden“ usw.; und wenn wir ınern an die Dichterworte „die Seele, gleich der Spiegelwelle erklar und sonnenhelle, maiet noch den trübsten Herbst um dich“ — ie Seele sieht mit ihrem Leib sich selbst vorüberfließen“ — „Hier die Seele stärker des Fittichs Hülle dehnt, hoch über Erd und ker empor zu schweben wähnt, geläuterter und freier der Sinnen- t entflieht und schon im Ätherschleier an Lethes Ufern kniet“, ın mag jeder Leser sich selber sagen, welcher Seelenbegriff ihm in zu liegen scheint. Wir aber entnehmen für uns die Berechti- ıg daraus als Gegenstand der Seelsorge nur zu denken Leib und le in ihrer unlösbaren Einheit als Organismus der Persönlichkeit als Abschluß der auf erziehlichem Wege geförderten und geleiteten wicklung des ganzen Menschen, seine Vergeistigung, seine Ver- lichung — nicht Vergottung! [1]) —, den christlichen En- siasmus.

Wenn wir da den Enthusiasmus besonders als christlich be- ınen, so ist das streng genommen zweimal dasselbe; denn „christlich “ heißt eben in Wahrheit „des Gottes voll sein“; aber freilich t in dem Sinne, in dem Schiller es dem Götterfreunde Ibykus richt! nicht in dem Sinne des altheidnischen dionysischen Kultus : sonst welcher Schwarmgeisterei! Denn mit Recht hat man gesagt, zäbe viele die den Thyrsos schwingen, aber nur wenige über die Gott gekommen ist: wohl aber verstehen wir die Worte „des tes voll sein“ im Sinne Johannis des Theologen, dessen ganzes ngelium nichts anderes ist als ein Zeugnis vollendeter menschlicher

[1]) R. Rothe a. a. O. I, S. 175.

Vergeistigung oder des vorbildlichen wahrhaftigen göttlichen E
Menschen Jesus Christus (Joh. 1, 14. 16., Kol. 2, 9). Je
aber der Sprachgebrauch bei dem Worte Enthusiasmus o
geisterung an solches Ideal der menschlichen Persönlichkeit d
eine solche Realisierung der Idee des Menschseins, desto meh
der altheidnischen ziemlich verwandte landläufige Auffassung
thusiasmus zurückzuweisen.

Selbst die sogenannte religiöse Begeisterung haben wi
keinesfalls im Sinn; denn auch sie krankt fast immer an
klaren Gefühle eines der eignen Natur Fremdartigen, das es
die Seele gewissermaßen zu überwinden gälte um dafür au
ganz andersartigen Gebiete ihrer selbst Herr zu werden; und
der Mensch Religion eben, weil er Mensch ist und sofern der
psychische Naturorganismus seiner Person nach Einheit mit G
langt, in dieser erst Befriedigung und Ruhe findet; wir erin
die schönen Worte Augustins gleich zu Anfang seiner confe
„fecisti nos ad te et inquietum est cor nostrum donec req
in te." Von Fanatismus aber sich fortreißen lassen als an
religiöser Begeisterung es ist nun vollends nichts viel and
jene bekannten Auswüchse des Mänadentums bei den Festfei
Bakchos.

Sogar was im guten Sinne als religiöse Begeisteru
unterscheidet sich von christlichem Enthusiasmus in unserem
ganz wesentlich dadurch, daß sie auf einer von dem kreat
Zusammenhange unabhängigen, fremden Einwirkung beruht;
dann soll das mit ihr verbundene Glücksgefühl vielmehr in
andächtigen, weltflüchtigen Versunkensein in die unergründlichen
der Gottheit bestehen als in gesteigerter Produktionskraft in
des dem Menschen nun einmal zugewiesenen Wirkungskreises.
erwarten auch wir vom Religionslehrer als Seelsorger daß
begeistern weiß; nicht aber verstehen wir unter der von ihm
zubringenden Begeisterung nur einen zeitweiligen Gemütszustan
vorübergehende Erregung, einen affektartigen Eifer für Err
eines besonders verlockenden Besitzes und Genusses, sonde
Abschluß eines das ganze Menschenleben ausfüllenden mon
Prozesses, das Sichselbererarbeiten der Glückseligkeit.

Wenn wir aber an einer gewissen Ähnlichkeit festhalten
zwischen dem was uns als christlicher Enthusiasmus gilt und
lerischer oder wissenschaftlicher, internationaler oder patriotische
sonst welcher Begeistrung fürs Theater oder für Naturgenu
Weltreisen oder Heimatpflege, für Mikroskopie oder Astronom
innere oder äußere Mission usw. usw., dann vermögen wi
Ähnlichkeit nur zu erkennen in einer gesteigerten Tatkraft und
ragenden Leistungsfähigkeit, einem selbstlosen, segensreichen H
Denn wenn überhaupt wahre, sittlich wertvolle, reine Begei

ntrennbar gelten muß von dem Bewußtwerden und Ausnützen
er vorher unbekannter, gleichsam latenter Fähigkeiten, dann kann
darf sie sich mit bloßer Passivität, also auch mit bloßem Ge-
— und wären es auch die sogenannten geistigen Genüsse —
ls begnügen: dann besteht das den christlichen Enthusiasmus
lchen besonders Kennzeichnende zunächst darin, daß in der das
der menschlichen Seele ausmachenden Persönlichkeit Bewußtsein
ätigkeit sich überhaupt gegenseitig bestimmen; sodann aber und
llem darin, daß es der Mensch selber ist, der auf Grund seines
ftigen Denkens selbst sich bestimmt, daß das Ergebnis der dieser
bestimmung entsprechenden Selbsttätigkeit nicht Ekstase, nicht ein
sichsein, sondern ein vollkommenes Insichsein ist, die Ineinssetzung
enschlichen ideellen Seins und seiner materiellen Natur und
eben als Vergeistigung, als Geistsein die Gottebenbildlichkeit
ottseligkeit.

Nachen wir nun die Erreichung dieses Endzieles zur Aufgabe
cher Religionslehrer als Seelsorger, so brauchen wir nur
und Schuld als zweifellose Tatsachen anzuerkennen, um den
cht von uns fern zu halten, als wollten wir einer gewissen
gerechtigkeit das Wort reden und dem Verdienste unseres Herrn
eilands Jesus Christus gegenüber auf das eigene Verdienst pochen.
Ver nicht vollständig dem Atheismus oder materialistischem
eismus verfallen ist, zweifelt keinen Augenblick daran, daß alle
de kosmische Teleosis, aller progressus in Natur und Geschichte
göttlichen Einfluß, durch die göttliche omnipraesentia operativa
t ist. Und als Christen könnten wir nur einen Augenblick
ien daß das beseligende Einssein des Menschen mit Gott, das
ottesbewußtsein und Gottestätigkeit bestimmte menschliche Person-
niemals sein und gedacht werden kann ohne die schlechthin reine
esentliche Offenbarung Gottes in Christo? ohne den gottmensch-
Erlöser und seine Wiederherstellung der durch die Sünde ge-
Gemeinschaft zwischen Gott und den Menschen? Ist aber das
wolle Schaffen der unendlichen Fülle von Gütern lediglich
Werk, so fordert dieses unsrerseits daß wir in kindlich dank-
Freude an dem Geschaffenen uns dieses auch zu einem seiner
mung entsprechenden Gebrauch erwerben; so aber ists nun auch
genug an Gottes Gnadenwerk in Christo Jesu und an der in
tiger Buße begründeten gläubigen Erkenntnis zu dessen Tat-
keit: wir müssen uns dasselbe, einschließlich dessen, was die
nlehre als Gnadenwerk des Heiligen Geistes zusammenfaßt, auch
iv aneignen; und dies ist der unbedingten göttlichen Kausalität
htet ein Akt der menschlichen Selbstbesinnung und Selbstbe-
ng, also ein durchaus persönlicher Akt.

Da nun aber zur Persönlichkeit als deren Organismus die Einheit
eib und Seele wesentlich gehört, so dürfen wir auch die An-

eignung des durch Christum vermittelten Heils nicht zu einer Sache der Seele allein machen; und es wäre durchaus falsch als nächstliegende Aufgabe der Seelsorge zu behandeln die Befreiung der Seele von ihrem sündigen (?) Leib.

Erwin Rohde sagt in seiner Psyche „Wo sich die Überzeugung von der selbständigen Fortdauer der Seele nach dem Tode ihres Leibes zu dem Glauben an Göttlichkeit und Unsterblichkeit der Seele steigert, da bildet sich aus der allen naiven Völkern und Menschen naheliegenden Unterscheidung zwischen Leib und Seele leicht ein Gegensatz zwischen diesen beiden heraus. Der Leib erscheint als Hemmnis, als Beschwerung, als Feind der gottentstammten Seele; Entwertung des alltäglichen Lebens, Abwendung von diesem Leben wird die Folge eines so gesteigerten Spiritualismus; der Tod wird zum freudigen Ereignis; mit ihm beginnt erst volle Glückseligkeit."

Die volle Glückseligkeit erwartet allerdings auch der Christ erst vom jenseitigen Leben; aber nicht für eine vom Leibe getrennte Seele, sondern für eine mit dem verklärten Leibe zu gottähnlichem Geistsein untrennbar verbundene Seele: und dem entsprechend handelt sich bei der christlichen Seelsorge vielmehr um Zueignung der realen materiellen Natur an die Persönlichkeit als um möglichst frühe, möglichst vollendete Trennung, Befreiung, Reinigung von dem Sinnlichen, durch das die Seele an ihrer Vollendung, an ihrer Seligkeit angeblich gehindert wird.

Selbstverständlich wird niemand so leicht es für christlich, für eine kirchlich sanktionierte Forderung oder auch nur für etwas, das den Gläubigen um ihres Seelenheiles willen im einzelnen Falle gestattet wäre, auszugeben wagen, daß der Mensch sich entleibt, seine Seele von den drückenden Fesseln befreit, die sie daran hindern aufzufahren zu einem besseren Sein. Ist es denn aber nicht weltschmerzliche Sehnsucht nach des ewigen Friedens Hütten aus den irdischen Kummerhöhlen heraus, die in zahlreichen geistlichen Liedern anklingt und ausklingt! Nur ein paar Beispiele führen wir an: „Ach wie schön! ach wie schön ist der Engel Lobgetön! Hätt ich Flügel, hätt ich Flügel, flög ich über Tal und Hügel heute noch nach Zions Höhn" (Nr. 323, 3) — „Mir macht gar der Tod nicht bange; denn ich bin des Lebens satt; wer das Jammertal so lange als wie ich genossen hat wird wohl alle Stunden zählen, bis die Freiheit seiner Seelen und der Abschied aus der Welt sich erwünscht hat eingestellt" (Nr. 625, 2) — „Unter Lilien jener Freuden sollst du weiden Seele! schwinge dich empor! Als ein Adler fleuch behende! Jesu Hände öffnen schon das Perlentor" (Nr. 656, 1) — „Du Herberg in der Wanderzeit gehab dich wohl und laß dein Leid! Schließ nur getrost die Pforte zu! Was trauerst Du? Dein Gast geht hin zur ewgen Ruh" (Nr. 664, 2) u. dergl.

Wie nahe liegt da jene einseitige Auffassung der Seelsorge als einer bloß äußerlichen Katharsis, auf die sich der Hauptsache nach die

dem alten Seelenkult entstandenen Gottesdienste und religiösen feiern beschränkten! Und wie oft haben sich auch Christen noch Reinigungen, mit Waschungen, mit Enthaltungen, mit Ausräuche- gen und allerhand äußerlicher Zucht begnügt, die auch nicht viel r zu bewerten waren als jene heidnischen Gebräuche, von denen in Rohde sagt, sie hätten nichts zu tun gehabt mit Moral und derungen des Gewissens, mit einer empfindlicher gewordenen Sitt- eit, mit einem im Herzen sich regenden Schuldbewußtsein! Gerade die christliche, die evangelisch protestantische Katharsis hat ihren t, ihre Berechtigung lediglich als ein Stück des moralischen Pro- s im schärfsten Gegensatz zu den Äußerlichkeiten, die der Herr Jesus ist so entschieden an den Schriftgelehrten und Pharisäern tadelt: cher und Schüsseln halten sie auswendig rein; inwendig aber ists Raubes und Fraßes" (Matth. 23, 25); und ach! nicht bloß in tischer Weltflucht kehren dergleichen Verirrungen wieder; sogar Art dogmatische Rechtfertigung haben sie sich gefallen lassen müssen dem Opferbegriff und den damit zusammenhangenden Bildreden von weißen Ehrenkleid und dem Blut Jesu Christi, das uns rein cht von allen Sünden u. dergl.

Wir sind weit davon entfernt auch nur einen Augenblick an der echtigung solcher Metaphern zu zweifeln; aber wir halten auch m fest, daß die Phantasie nicht bloß, sozusagen, kombinierend, duzierend Unsinnliches anschaulich zu machen, das Unwahrnehmbare gestalten, das nur Gedachte in Vorstellungen zu kleiden hat; verlangen vielmehr ganz ausdrücklich von ihr, daß sie auch die re mindestens ebenso wertvolle, sozusagen, abstrahierende Kunst teht aus dem Daseienden, aus dem Tatsächlichen, aus dem mate- len Gewande die Ideen herauszulesen: und es wäre ein sehr ein- ger, nichts weniger als evangelischer Religionsunterricht, der wohl ch anschauliches und lebendiges Erzählen biblischer Geschichten u. gl. das unendliche Walten und Wesen Gottes dem kindlichen Ge- e vorstellbar zu machen wüßte, aber nun auch mit dem Vorhanden- solcher Vorstellungen sich begnügen wollte. Bildet es nicht auch für einen gar wichtigen, wenn auch vielleicht gerade den schwierigsten Teil er seelsorgerlichen Arbeit, daß sich die Gläubigen losreißen lernen der Welt der Erscheinungen, von den nur zu leicht in Paganis- s umschlagenden Vorstellungen zu begrifflicher Erkenntnis empor den hinter dem sinnlich wahrnehmbar Daseienden verborgenen ttesgedanken? daß sie sich losreißen von den toten Buchstaben und den auch aus ihnen herausredenden Geist sich haltend Gott den rn aller Herrn anbeten nicht an räumlich begrenzten Orten, nicht eitlich wandelbaren Formen, sondern im Geist und in der Wahrheit?

Dann dürfen wir uns aber auch nicht ängstlich an das Schrift- t klammern, das die gottseligen Geheimnisse von der Erlösung in nschenrede kleidet und einen wunderbaren geistigen Prozeß uns unter

dem Bilde prieſterlich vermittelten Handelns vorſtellbar macht; oder wir ſetzen uns der Gefahr aus den Herrn und Heiland Jeſus Chriſtus zum Sündendiener zu erniedrigen (Gal. 2, 17), der Gefahr daß wir zwar in Chriſto gerecht werden wollen, ſelber aber noch als Sünder erfunden werden. Denn heißt es etwa dem Geſetze abgeſtorben ſein, im Lichte wandeln oder nicht vielmehr des Geſetzes Werke tun, in Finſternis wandeln und lügen, wenn wir im Vertrauen auf des Mittlers Verdienſt, von Jeſu Blut gereinigt „ſagen wir haben keine Sünde“ (1. Joh. 1, 6 ff.)?

Nein! Das Heil der Seelen bedarf, auch ſchon um der Buße willen, zu der die poſitive Erneuerung des Menſchen mit gehört, mehr als einer äußerlichen Katharſis! mehr als Reinigungen des Leibes! mehr als Befreiung von den Banden des Fleiſches! mehr als Überwindung der ſinnlichen Natur! mehr als ein Abſchiednehmen von dieſer irdiſchen Welt!

Wohl wird der ſeiner ſeelſorgerlichen Aufgabe bewußte chriſtliche Religionslehrer die Zumutung materialiſtiſcher Pädagogen als ganz ungeheuerlich von ſich weiſen, die Zumutung ſich der Hauptſache nach auf Diätetik, auf Leibespflege zu beſchränken; aber die Orthobiotik, die Kunſt recht zu leben, betrachtet auch er als ſeinen ganz eigentlichen Pflichtenkreis: weit entfernt von einſeitiger asketiſch frömmelnder Geringſchätzung der anima vegetativa und sensitiva läßt er ſich doch nicht durch die krankhafte Furcht vor geiſtiger Überbürdung dazu verleiten, daß er die rechte Lebenskunſt in allererſter Linie in Bezug auf die dem Menſchen anerſchaffene und ihn umgebende materielle Natur für ſich ſelber zu lernen ſuchte und den ihm zur Erziehung anvertrauten „Seelen“ lehren zu müſſen meinte; indes ebenſo wenig läßt er ſich durch einen weltflüchtigen Seelenbegriff beſchränken auf die ausſchließliche Bildung der anima rationalis, der Intelligenz und das ſtille Glück der Erkenntnis. Er erkennt eben, wie ſchon geſagt, das eigentümliche Weſen des menſchlichen Lebensprozeſſes in einer Vergeiſtigung des menſchlichen Seins vermöge der Funktionen ſeines perſönlichen Lebens, alſo — um es immer noch einmal zu ſagen — des Lebens nicht einer vom Leibe befreiten Seele allein, ſondern einer beleibten Seele, eines inneren und äußeren Naturorganismus als Einheit.

Oder gäbe denn die chriſtliche Unſterblichkeitslehre, der chriſtliche Glaube an eine Auferſtehung des Fleiſches, an einen unverweslichen, verklärten Leib (1. Kor. 15, 12 ff. 35 ff.) überhaupt noch einen Sinn, wenn wir als Religionslehrer in einſeitiger Berückſichtigung des menſchlichen Verhältniſſes zu Gott nur mit einer Seele zu arbeiten hätten, die, als Fremdling hier auf Erden von dem ſündigen Leibe befreit, einzöge „in die Stadt der goldnen Gaſſen“, „unter die Lebensbäume des Paradieſes“ und dort „mit der heiligen Schar in dem Strahl der reinen Sonne leuchtet wie die Sterne klar“? mit einer Seele, die ja während des irdiſchen Daſeins vor allen Dingen abzulenken gälte von

ebrauche der für diese Pilgerfahrt unentbehrlichen Werkzeuge
üter, von der Welt mit ihrer Lust und ihrem Leid? die vor
gespeist werden müßte mit dem Brot des Lebens, betaut mit
immelsbalsam des göttlichen Wortes und dem ausschließlichen
ken an die Ewigkeit wohl vorbereitet wäre einzugehen „in den
i Himmelsbau, dessen Grund den Perlen gleichet, dessen Glanz
onne weichet, dessen wundervolle Pracht Goldesglanz zu nichte
?

reilich handelt sichs bei der Sorge um der Seele Heil, um das
selige Leben in Gottes Reich, dessen Herrlichkeit wir nicht ein-
nähernd auszudenken fertig bringen, nicht darum, daß wir das
königliche Abendmahl erst zu bereiten hätten! Fix und fertig
s dereinst schon da; und es wartet nur darauf, daß die „viel-
) Seelen", die ihre Wanderschaft beendet haben, teilnehmen
m was der göttliche Liebesratschluß als höchstes Gut für alle
)on Ewigkeit her bestimmt hat und durch sein allumfassendes
i in der Welt stetig bereitet; denn neben der göttlichen Welt-
ng bedarf es eines besonderen Werkes der Welterlösung selbst-
dlich nicht.

ber andrerseits sind es auch nicht bloß Verheißungen Gottes,
er Erfüllung harren, sondern Forderungen auch; und zeigen
hristen jene das ihm bestimmte hohe hehre Ziel, so hat er sich
ienen zu lassen als das alle Selbstsucht in Liebe ertötende

Auch Luther sagt einmal „die zusagung gottis geben was
pott erfoddern und volnbringen was die gepott heyssen auff
allis gottis eygen sey Gepot und erfüllung"; und auch nach
ekannten Gleichnis (Matth. 22, 1—14) ist die völlig unverdiente
ung mit der Bedingung verknüpft, daß die geladenen Gäste
chzeitliches Kleid anziehen oder allermindestens der Einladung
leisten.

Wir möchten es daher geradezu als eine unbegreifliche, aber
wiederkehrende Verleumdung des Christentums oder mindestens
ie gröbliche Verwechslung unevangelischer Theologie und evan-
er Verkündigung brandmarken, wenn dieser ein selbstsüchtiger
ionismus vorgeworfen wird, bloß weil auch im Neuen Testamente
nd da von „Lohn" geredet wird. Davon sehen wir ab, daß
" eine vox media ist, also in gutem und schlechtem Sinne ver-
n werden kann und daß es vielleicht seiner sprachlichen Ab-
ung nach (von liunan d. h. beendigen) zunächst nur ganz im all-
en das Endergebnis einer Handlung bedeutet. Daß aber dieses
schte oder unerwünschte, angenehme oder unangenehme Ergebnis
chtet nach dem moralischen Wert der Handlung, das kann gar
eutlicher ausgesprochen werden als z. B. im Römerbrief (2, 7 ff.):
3 und Ehre und unvergängliches Wesen denen die mit Geduld
ten Werken trachten nach dem ewigen Leben; aber denen die

da zänkisch sind und der Wahrheit nicht gehorchen, gehorchen aber der Ungerechtigkeit, Ungnade und Zorn; Trübsal und Angst über alle Seelen der Menschen die da Böses tun, vornehmlich der Juden und auch der Griechen; Preis aber und Ehre und Frieden allen denen die da Gutes tun, vornehmlich den Juden und auch den Griechen; denn es ist kein Ansehen der Person vor Gott"; und heißt es bei Lukas (17, 10 vergl. Matth. 20, 1—16) „wenn ihr alles getan habt was euch befohlen ist, so sprechet „„wir sind unnütze Knechte; wir haben getan das wir zu tun schuldig waren"", wird da nicht aufs allerentschiedenste der Gedanke abgewiesen, als ob der uns zuerkannte Lohn etwas Verdienstliches, ein meritum wäre und nicht bloß der gnadenvoll geordnete Arbeitsvertrag (quaestus)?

Ja! Gerade das bildet ein wesentliches Stück des höchsten Gutes selbst, daß die von Gott geschaffene Welt realiter auch dem teleologischen göttlichen Gedanken von der Welt entspricht und demgemäß nun auch der Mensch in Tat und Wahrheit nicht nur wird zu dem wozu ihn Gott geschaffen hat, sondern auch erlangt das davon untrennbare Heil. Und ist nicht eben dazu auch das Erlösungswerk bestimmt? Oder wollten wir meinen uns desselben getrösten, uns seiner Gnadenwirkung im Mitgenuß der ewigen Seligkeit erfreuen zu können lediglich um einer Seele willen, die als besonderes ausschließliches Organ für das Verhältnis des Menschen zu Gott nichts zu tun hätte mit dem Leben des Menschen in der Welt als solchem? von der jede Verquickung der Religion mit weltlichen Dingen, weil sündhaft, fern zu halten wäre?

In solchem einseitigen Seelenbegriff liegt der Grund von jener durchaus unchristlichen, unevangelischen, unprotestantischen Scheidung zwischen Sitte und Religion, von jenem Mißtrauen gegen die Moral, von jener exklusiven Seelsorge, für die man besondere Religionsstunden und besondere Religionslehrer und eine nur religiöse, eine klerikale oder mindestens konfessionell anerkannte und geleitete Erziehung für notwendig erachtet.

Dem gegenüber halten wir daran fest daß der Mensch Religion hat eben als Mensch „weil er Mensch ist, d. h. weil er ein Ich hat, an diesem aber ein Organ dafür daß Gott in ihm ein Du finden und an ihm ein Du haben kann". Denn darin ist es begründet daß Seelsorge und religiöse Erziehung für uns zusammenfallen und daß wir von beiden ganz gleichermaßen verlangen das Verhältnis des Menschen zu der irdisch materiellen Natur nicht zu vergessen und nicht zu vernachlässigen über dem Verhältnis des Menschen zu Gott, ihrer beider Schöpfer und Erhalter; denn dieses zweifache Verhältnis bedingt auch den zweifachen sittlichen und religiösen Prozeß, die in ihrer Einheit erst als regelrechter und erfolgreicher Verlauf des menschlichen Lebensprozesses die moralische Normalität ergeben.

Mit Richard Rothe, dessen bereits vor vierzig Jahren in zweiter Auflage erschienene Ethik wir überhaupt für unsre ganze Darstellung

wunden und freudigſt als Quelle anerkennen[1]), mit ihm bezeich-
wir als die ſittliche Aufgabe des Menſchen das Zugeeignetſein
rdiſchen materiellen Natur oder des Realen an die menſchliche
nlichkeit als das Ideelle, die „in ihrer Einheit den Begriff des
es konſtituieren"; dieſe Einheit iſt der Menſch ſelbſt und der ſie
iführende Prozeß die Vergeiſtigung. Wenn aber der Menſch
aturperſönlicher Geiſt weſentlich für die Gemeinſchaft mit Gott
Geiſt qualifiziert iſt, ſo „heiligt er ſich, wohnt er Gott ſich ein
nſelben Verhältnis, in welchem er ſich vermöge ſeiner moraliſchen
icklung als ſittlicher normal vergeiſtigt." Anderſeits wirkt auch
auf den Menſchen in einer ſolchen Weiſe ein, daß er, Gott, da-
für ihn da iſt; er reflektiert oder ſpiegelt ſich in ihm, reſoniert
m; er bezeugt ſich ihm (in ſeinem Bewußtſein) und betätigt ſich
m (in ſeiner Tätigkeit). „Dieſe reelle Gemeinſchaft des Menſchen
Gott iſt das Weſen der Frömmigkeit"; und „die Frömmigkeit, die
ion iſt weſentlich eine moraliſche d. h. eine perſönlich d. i. durch
igene Selbſtbeſtimmung des Subjekts vermittelte." Aber leider!
ch unſre kirchliche Frömmigkeit zieht ſich von jeher der für ſie cha-
riſtiſche Mangel hindurch, daß ihr nicht mit völliger Klarheit vor
n ſteht, daß auch durch Gott die ewige Seligkeit niemandem an-
gegeben werden kann, als inſofern er tatſächlich ewiges Leben in
npfängt und daß dies letztere einzig und allein auf moraliſchem
möglich iſt."

Nach allem dem vermögen wir unter chriſtlicher Seelſorge nichts
es zu verſtehen und vom evangeliſchen Religionslehrer nichts
es zu verlangen als eine in Wahrheit perſonbildende Erziehung
tlichem und religiöſem Handeln, alſo moraliſcher Lebenskunſt.

Wir könnten ja für „perſonbildend" der herkömmlichen Redeweiſe
echend auch ſagen „geiſtbildend;" aber dann müßten wir wenig-
wiederholend ausdrücklich erklären, daß wir unter menſchlichem
nicht bloß den Beſitz einer gewiſſen Intelligenz und Charakter-
keit verſtehen, ſondern jenes Einsſein mit Gott, jenen chriſtlichen
ſiasmus, der das Selbſtbewußtſein als Gottesbewußtſein zur
ellung bringt in einer mit dem göttlichen Wollen übereinſtimmen-
Selbſttätigkeit.

Man ſage nicht, es fehle uns ja doch jeglicher Maßſtab um ſol-
bereinſtimmung richtig zu beurteilen; wir könnten ja gar nicht
, ob unſer Denken, unſer Wollen auch in der Tat das Denken
Wollen des abſoluten, des außer aller Wahrnehmbarkeit, aller
ollierbarkeit liegenden Gottes ſei! Man ſage nicht, ſogar an der
benbildlichkeit und Gottſeligkeit des Menſch gewordenen Gottes-

---

[1]) Man vergleiche außer den bereits angeführten Stellen z. B. I, S. 334 f., 427, 433 ff., 437, 460 ff., 464, 481 — II, S. 55 ff., 89, 90, 96, 102, 105, 70 f., 192, 194, — III, 18 ff., 205 ff. uſw.

sohnes Jesus Christus hätten wir nicht einen unmittelbaren M
für unser Gottesbewußtsein, unsre Gottestätigkeit; denn auch ih
der gesamten Offenbarung in Natur und Geschichte gegenüber
das Wort des Römerbriefes (1,20), daß man die ewige Kra
Gottheit, das unsichtbare Wesen eben an den Werken wahrn
muß; und klagt er nicht selbst (Joh. 8, 19) „ihr kennt weder
noch meinen Vater; wenn ihr mich kennetet, so kennetet ihr auch
Vater?“ Dieses, gerade dieses ist es ja wozu der Herr und H
uns erziehen will, worin das Wandeln in seinen Fußstapfen d
die volle Reife der Persönlichkeit! das als solches selbstverstä
unsichtbare Geistsein und die eben darin gegebene Gemeinscha
Gott, die wir unter dem christlichen Enthusiasmus verstehen!

Daß er Bewußtsein von sich selber hat und daß er, er
sich entschließt, das dürfte schwerlich sich jemand absprechen l
der nicht bloß tierähnlich vegetiert, nicht ein ausschließlich mater
sinnlich, fleischlich bestimmtes Dasein führt und der nicht über
unfähig ist zum Denken, zu Entschlüssen sich emporzuschwingen.
aber doch dieses Ichsein fehlt, da fehlt auch — nur der Men
nun einmal das religious animal — das subjektive Verhältn
Gott und das diesem entsprechende Verhalten: und alle Religi
bleibt um so sichrer stehen auf der tiefsten Stufe ihrer Entwic
auf der Stufe der Furcht[1]), je weniger sie eine Sache der Persö
keit, des eigenen innersten Erlebens ist, je mehr sie sich auf fre
nur äußerlich angelerntes Wissen und äußerlich nachgeahmtes
beschränkt.

Wo aber dieses oder jenes mit dem Anspruch auftritt al
allein wahre Religion, als die allein wahre Gotteserkenntnis
allein wahre Gottesverehrung anerkannt zu werden, da lehnt sich
unausbleiblich das bereits erwachte und einigermaßen kräftig g
dene menschliche Seelenleben gegen solchen Anspruch auf; und
Atheismus wäre solche Auflehnung zu bezeichnen, wenn es in
Tat einen anderen als jenen fremden, unserem Wort- und Tatbek
nis aufgenötigten Gott nicht gäbe. Aber merkwürdig! Jenem
tatsächlichen Entweder-oder gegenüber findet sich solche gottesle
rische Wahl nur bei Ungebildeten, die ganz im Gegensatz zu den
kultivierten Athenern (Apostelg. 17, 23) neben dem angeblichen, i
zwar ganz deutlich beschriebenen, aber doch innerlich fremd geblieb
Gott noch einen wahren, wenn auch noch unbekannten Gott zu de
nicht vermögen. Die Gebildeten dagegen pflegen entweder unbe
mert um die klerikalen Vorwürfe der Irreligiosität, des Pantheis
und dergl. sich für ihre Person mit einer durchaus subjektiven R
anschauung zu begnügen oder ihrem ausgesprochenen theoreti

[1]) Nicht der Gottesfurcht, der mit der Liebe das Vertrauen bildenden F
sondern der Furcht vor Gott, der Angst und Pein (1. Joh. 4, 18)!

Atheismus zum Trotz durch ein Willensleben, durch ihre, wie man gesagt hat, heidnischen Tugenden ihr Selbstbewußtsein in einer Entschiedenheit, einer Reinheit, einer Zweckdienlichkeit zu betätigen, die gar nichts anderes sein können als die Manifestation göttlicher Gedanken.

Eine solche Manifestation ist selbst die Wellenbewegung des Lichts, ist selbst der tote Stein usw. usw.; und die menschlichen Gedanken sollten es nicht sein? sie wären es nicht in um so höherem Grade, je mehr, je wahrer, je künstlerischer sie sich als Funktion der individuellen menschlichen Persönlichkeit erweisen?

Wo es eine solche, wo es ein Ich gibt, da weiß und fühlt und betätigt sich dieses auch dem Nichtich gegenüber; und wissend und vollend sich als Herrn dieses Nichtich offenbaren es ist auch nur ein andrer Ausdruck für das was wir oben Gottebenbildlichkeit genannt haben, Vollkommenheit und Seligkeit als eins, Enthusiasmus.

(Fortsetzung folgt.)

Kleine Mitteilungen.

Reformatorische Stimmen aus dem vorigen Jahrhundert und aus der Gegenwart.

Der geistreiche Philosoph Fechner, der vor zwanzig Jahren (am 18. November) in Leipzig starb, sagt im Vorwort zum „Zend Avesta“ („Dinge des Himmels und des Jenseits“ 1851): Das Ewige kommt zu uns nur in den Schuhen des Zeitlichen und geht unter uns damit und wechselt von Zeit zu Zeit die Schuhe; denn der Fuß wächst im Schreiten und es zerreißt der Schuh. Nun gilt es, wenn die Zeit des Wechsels gekommen ist, nicht den Fuß zu schnüren in den Schuh, sondern ihn daraus zu lösen, so wächst alsbald ein neuer Schuh.“

Wir erinnerten uns beim Lesen dieser vortrefflichen Äußerung einer Reformationspredigt, die der Leipziger Superintendent Dr. Großmann, ein Zeitgenosse des vorgenannten, am 31. Oktober 1845 gehalten hat. Ihr lag das Evangelium (Matth. 16, 1—4) zugrunde, nach welchem Jesus mit gerechter Entrüstung und heiligem Zorne die arglistigen Versucher zurückweist, die von entgegengesetzten Standpunkten, aber einig in der Absicht ihn zu beschämen und vor dem Volke zu Schanden zu machen, ein Zeichen vom Himmel von ihm begehrten, als handgreiflichen und unzweideutigen Beweis für die göttliche Würde seiner Person und Sache. Auf Grund dieses Textes sprach Großmann über die kirchliche Bewegung der Gegenwart als ein Zeichen der Zeit für die evangelische Kirche. Er hob drei Stücke hervor, welche diese Bedeutung umfassen. Jene Bewegung

deutet auf ein dreifaches Bedürfnis der evangelischen Kirche hin, bei eines regen Gemeingeistes, geläuterter Formen ihrer Lehren und Gottesdienste, und eines erweiterten Ausbaus ihrer Verfassung. Auch den auch heute noch zeitgemäßen Ausführungen heben wir als auch für unsere Religionslehrer in der Schule wichtig hervor, was über das Bedürfnis geläuterter Formen gesagt ist.

„Erlösung des Menschen aus den Banden des Fleisches und der Welt, Versöhnung des gläubigen Herzens mit seinem Gott durch Aufhebung der Gegensätze, deren Widerstreit sein Inneres entzweit, durch Herstellung jener Einheit und Harmonie der Seele, die von dem festen Standpunkte des Glaubens aus nicht nur vor allem sich selbst begreift, sondern sich auch über den wechselnden Erscheinungen dieses Lebens erhaben und stark genug fühlt, die großen Rätsel des Daseins in seinen wunderbaren Erscheinungen zu lösen, das ist der Grundton, das der Endzweck und Segen aller Religion, das der Inbegriff aller Forderungen und Verheißungen des Evangeliums. Nichts ist daher niederschlagender und trauriger, nichts störender und verderblicher zugleich, als wenn die Einheit des kirchlichen und religiösen Volksglaubens aufgehoben, wenn zwischen der Wissenschaft von Gott und göttlichen Dingen und dem Leben selbst eine Kluft befestigt ist, wenn die öffentlich anerkannten Normen der Lehre in Bekenntnisschriften, Katechismen, Agenden, Liedern, Erbauungsbüchern nicht mehr mit dem öffentlichen Bewußtsein völlig im Einklang stehen, nicht mehr vollkommen den Glauben der Gemeinde ausdrücken. Die kirchliche Andacht und Erbauung muß unausbleiblich darunter leiden, die Sehnsucht der nach Gott verlangenden Seele kann da nicht mehr überall die gesuchte völlige Befriedigung finden. Und teilweis ist das allerdings gegenwärtig der Fall. Denn das biblische Christentum des neunzehnten und das kirchliche Christentum des sechzehnten Jahrhunderts stimmen nicht mehr allenthalben buchstäblich zusammen. Die Auffassungsweise der evangelischen Heilswahrheiten, ihre Beweisführung, ihre Würdigung, ihre Stellung in der Glaubenslehre, ihre Darstellungsform, ihre praktische Anwendung hat seit dem Zeitalter der Reformation manche Veränderung erlitten von mehr oder weniger Bedeutung fürs Ganze; die Sonne des Evangeliums spiegelt sich anders im Widerscheine einer veränderten Geistesbildung. Und wie kann es anders sein? Der bleibende Kern des Protestantismus ist das geschichtliche Christentum, wie es in den Urkunden der Heiligen Schrift vorliegt und von welchem es noch heute heißt: „Jesus Christus gestern und heute und derselbe in Ewigkeit.“ Allein ebenso gewiß ist es auch, daß die freie, durch keinen pharisäischen Überlieferungsglauben gebundene, durch keinen sadduzäischen Weisheitsdünkel verblendete, sondern von redlichem Wahrheitssinne allein geleitete Forschung in der Heiligen Schrift seinen obersten Grundsatz ausmacht. An diesen beiden Kleinoden hält mit Recht der Protestantismus unerschütterlich fest, und als

wiederholten Angriffe darauf, aller Mißbrauch, alles Verkennen, Verwerfen, Verleugnen derselben, selbst in seiner Mitte und in der neusten Zeit, hat nur dazu gedient, die Verehrung derselben zu steigern und zu befestigen. Der Protestantismus müßte sich selbst aufgeben, wenn er darauf Verzicht leisten sollte. Hat nun aber die Wissenschaft, die ihn ins Dasein gerufen, es niemals versäumt, ihn seinem Inhalte nach auszubilden; hat sie seit Jahrhunderten alle Kraft aufgeboten, die Quellen des Evangeliums immer tiefer zu ergründen, seine Gründe immer deutlicher und lichtvoller darzulegen und seine Bedeutung für das Leben im Kleinen und Großen, im besonderen und allgemeinen immer mehr geltend zu machen und zur Anerkennung zu bringen; sind die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Forschungen nicht bloß in Schriften niedergelegt und für jedermann zugänglich gemacht, sondern auch durch den Volksunterricht in Kirche und Schule in das Leben übergegangen und zum Gemeingut der Gemeinde geworden, so hat die Gegenwart allerdings ein unbestreitbares Recht, auf öffentliche Anerkennung und Geltung derselben in der Kirche zu dringen, damit dem Zwiespalte zwischen Kirche und Leben ein Ende gemacht und die Einheit und Harmonie der Wissenschaft und des Volksglaubens so viel als möglich hergestellt werde. Groß ist die Aufgabe und schwer die Lösung! Denn „einen andern Grund kann niemand legen außer dem, der gelegt ist, welcher ist Jesus Christus", die göttliche Würde einer Person, und das Heil in ihm! Die Offenbarung Gottes durch ihn! Auf diesem „festen Grunde Gottes" ist die evangelische Kirche ursprünglich erbaut, auf diesem hat sie den Ablauf der Jahrhunderte überwunden, auf diesem wider alle Stürme der Anfechtungen sich behauptet; das Wort der evangelischen Verkündung würde aufhören, Gottes Wort, das ewige Gesetz der Welt zu sein, es würde seine weltüberwindende Kraft verlieren, zu wandelbarer Menschenweisheit herabsinken, wenn man diesen Grund jemals verlassen könnte. Mag man sich nun auch immerhin von den Buchstaben unsrer Bekenntnisschriften lossagen, deren bindendes Ansehn ohnehin aus finstern Zeiten innerer Spaltungen stammt, dennoch werden sie nicht nur fort und fort ihren geschichtlichen Wert behalten als ehrwürdige Denkmäler des aufgehenden evangelischen Lichts und Rechts, als Siegesfahnen, unter welchen große Glaubenshelden gestritten; auch von den Grundsätzen, auf denen sie ruhen, wird man sich nicht lossagen können; es sind die Grundsätze des Evangeliums selbst, sie stehn in lebendigem Zusammenhange mit der Grundlage der Kirche, das Band der Einheit mit der Reformation und dem Evangelio selbst würde zerrissen werden, wenn man sie verleugnen wollte. Und bei der gegenwärtigen Verfassung der Kirche, durch wen und wie und nach welchem Maßstabe soll die Scheidung der im Laufe der Zeit gewonnenen Glaubenswahrheiten und die Aneignung des Bewährten und Echten und die Umgestaltung des Bestehenden darnach vollzogen werden, wenn man

sich nicht der Gefahr aussetzen will, den Vorwurf der Glaubens- und Gewissensherrschaft auf sich zu laden? Nur auf dem Wege einer allmählichen geschichtlichen Entwickelung steht dieses Ziel zu erreichen, und eine wohlgeordnete Mitwirkung der Gemeinde selbst erscheint als das Mittel dazu! Wohl uns, wenn es gelingt auf dem Grunde des Evangeliums und im Geiste unsrer Kirche ein neues Gebäude aufzuführen, das nicht aus „Holz, Heu und Stoppeln," wie der Apostel spricht (1. Kor. 3, 12 f.) „sondern aus feuerbeständigen Stoffen, Gold, Silber und Edelgestein zusammengefügt ist!" Wohl uns, wenn es gelingt, eine Glaubensformel ausfindig zu machen, die allen Glaubensstufen der Gemeinde und ihrer Glieder zusagt, die, dem Vaterunser gleich, der Einfalt der Geringsten wie dem Tiefblick des Forschers gleiche Anziehungskraft, gleiche Befriedigung darbietet, die „zwischen den großen Achsen, von welchen die Welt gehalten wird, zwischen Ordnung und Freiheit mitten inne liegt!" Dann wird die große Versöhnung, dann der Friede zwischen Leben und Wissenschaft hergestellt sein; dann werden die Glaubensfehden der Parteien im Schoße der evangelischen Kirche, wenn auch nicht ein Ende haben, doch einen andern mildern Charakter annehmen, dann wird die Kirche in ihren schönen Gottesdiensten immer mehr sich erbauen zu einer Behausung Gottes im Geist!"

Diesen Worten des aufgeklärten Theologen aus dem vorigen Jahrhundert fügen wir die teilweise in ähnlicher Richtung sich bewegenden Gedanken eines Philosophen und Pädagogen der Gegenwart bei.

In einer sozialpädagogischen Studie aus der deutschen Gegenwart,[1]) die für die Jungen und die Alten höchst beachtenswert ist, spricht Friedrich Paulsen es aus, daß das abgelaufene Jahrhundert zweifellos charakterisiert sei durch die Abtragung alter Autoritätsverhältnisse auf allen Gebieten und das Vordringen eines nivellierenden und demokratisierenden Individualismus. Nirgends, so sagt er unter anderm (S. 227), ist die Sache sichtbarer als im Gebiete des kirchlich-religiösen Lebens. Vor hundert Jahren lebte die große Masse der deutschen Bevölkerung noch im Glauben und Gehorsam der Kirche; die wenigen, die von der Aufklärung berührt waren, standen mit ihrer Weltanschauung doch auf demselben Boden; sie eigneten sich unter dem Titel der Vernunftreligion im wesentlichen dieselben Gedanken auf subjektive Weise an, und die Kirche hatte auch hierfür Raum. Gegenwärtig ist die Abwendung der Masse von dieser Weltanschauung vollendet, mit Stolz stellt sie sich auf die Vernunft oder die Wissenschaft, die dem Glauben definitiv ein Ende gemacht habe, die „Welträtsel" sind ihr Evangelium. Die Mehrzahl der Gebildeten steht

[1]) „Väter und Söhne", in Deutsche Rundschau v. Julius Rodenberg Mai 1907. Berlin, Gebrüder Paetel.

erlich kaum viel anders; auf jeden Fall ist ihre Religion, wenn solche wirklich haben, unkirchlich; die große Reaktion im Sinne er- ter Buchstabengläubigkeit, die um die Mitte des vorigen Jahr- derts stattfand, hat einen tiefen Einschnitt gemacht, sie hat, auch dem Boden des Protestantismus, die Kirche von der Bildung d Wissenschaft, mit der sie noch zur Zeit der Aufklärung in leid- em Frieden gelebt hatte, geschieden. So hat die Kirche ihre innere toritat völlig eingebüßt, und auch die äußere hat sie durch die tschreitende Verweltlichung des Staates mehr und mehr verloren. e Reste der alten Kirchenherrschaft, wie sie namentlich im Gebiete Schule noch dauern, dienen mehr dazu, die Opposition gegen die che zu nähren, als für sie zu erziehen.

Zum Schluß berührt Paulsen noch einmal das Verhältnis unsres lkes, besonders unsrer Jugend zur Kirche und zum offiziellen auben. Er sagt (S. 237): Daß es ein unbefriedigendes ist, wird ız allgemein zugestanden werden. Ich glaube, daß dies wesentlich der Gestaltung des Religionsunterrichts zusammenhängt, wie ihn n dasselbe Reaktionszeitalter der fünfziger Jahre begründet oder der hergestellt hat, wiederhergestellt nämlich auf der Grundlage 16. Jahrhunderts und seiner Bekenntnisformeln. Daß dieser gmatische Religionsunterricht völlig versagt, darüber ist nirgends Zweifel. Seine Absicht ist die begründete Erkenntnis und Über- ıgung von der Wahrheit des Bekenntnisses der Kirche, seine Wirkung weitesten Umfange ist der Unglaube in der allerentschiedensten rm, die schärfste Feindschaft gegen Bekenntnis und Kirche, ja gegen ristentum und Bibel. Die Ursache liegt auf der Hand: Der ligionsunterricht steht völlig isoliert in einer ihm fremdartigen ngebung; alles hat sich seit dem 16. Jahrhundert gewandelt, unsre smologisch-naturwissenschaftlichen Ansichten und nicht minder unsre ıschauungen vom geschichtlichen Leben der Menschheit. Die Bibel uns nicht mehr, wie sie es im 16. Jahrhundert war, die Haupt- elle der Realkenntnisse. Schon unsre Schüler werden angeleitet, Natur mit den Augen der modernen Naturforschung, die Geschichte t den Augen der modernen Geschichtsforschung zu betrachten. Kein under, daß sie den Widerspruch fühlen, und daß sie in dem Wider- ruch für die moderne und wissenschaftliche Ansicht Partei nehmen. ie Folge ist, daß ihr die Bibel, die im Religionsunterricht als in- irierte Offenbarung erscheint, zu einem Fabel- und Lügenbuch und s Bekenntnis zu einem System von Formeln wird, die nur Feigheit er Heuchelei gelten läßt; in der Sozialdemokratie ist das sozusagen r offizielle Glaube; er ist aber, wie alle Welt weiß, keineswegs auf se Partei beschränkt. Seine weitere Wirkung ist das allgemeine ißtrauen, die innere Empörung gegen die Autoritäten überhaupt: an will uns durch Geistesknechtung zahm und nichtig machen. Daß s ein völlig unerträglicher Zustand ist, darüber sollte alle Welt

einverstanden sein. Und darum sollte es als eine allerdringendste Forderung allseitig anerkannt werden, durch Umgestaltung des Religionsunterrichtes hierin Wandel zu schaffen. Die Religionslehre überhaupt aus der Schule hinauszutun, wie der Radikalismus empfiehlt, würde ich allerdings nicht für die geeignete Maßregel halten; eine eingehende Belehrung über Christentum und Bibel wird schon aus dem Grunde notwendig bleiben, weil ohne Kenntnis dieser Dinge ein Verständnis des geschichtlichen Lebens der europäischen Völkerwelt an keinem Punkt möglich ist. Dann auch aus dem weiteren Grunde, daß eine Belehrung über menschliche, geistige, sittliche Dinge in den Geschichten und Lehren der Bücher des Alten und Neuen Testaments die für uns nächste und zugänglichste Anknüpfung findet. Aber schlechthin notwendig wird eine innere Umwandlung des Unterrichts in der Absicht sein, daß an Stelle der gebundenen konfessionell-dogmatischen Behandlung eine freie historisch-exegetische tritt. Es muß dem Lehrer und dem Schüler gestattet sein, zu denken und zu sagen, daß es sich hier nicht um absolute, ewige, inspirierte Wahrheiten handelt, sondern um Denkmäler des sittlich-religiösen Lebens der Menschheit, Denkmäler vergangenen Lebens, das einmal wahrste und tiefste Wirklichkeit war, und schon dadurch ehrfürchtige Betrachtung verdient, das aber allerdings keinen Rechtsanspruch hat, unser Eigenleben und Denken zu binden oder zu unterdrücken. Wollen wir Religion, lebendige Religion, sie muß aus unserm Leben erwachsen. Tote Religion tötet Leben und Glauben, Vertrauen und Ehrfurcht überhaupt."

Tönende Echos sind, wie die Naturwissenschaftliche Wochenschrift, das Organ der deutschen Gesellschaft für volkstümliche Naturkunde in Berlin bemerkt, schon wiederholt beobachtet worden, so u. a. von Prof. R. von Fischer-Benzon in Kiel an dem (jetzt verschwundenen) Gitter in der Fleethörn, von Prof. L. Weber in Breslau auf der Promenade am linken Ufer der unteren Oder neben der langen, die Militärschießstände begrenzenden Bretterwand. Prof. M. Lagally hat ein solches auf dem zur Walhalla bei Regensburg hinaufführenden Treppenbau beobachtet.

Darüber berichtet die Naturw. Ver. Regensburg:

Am auffälligsten ist das Echo bei der aus zwei einander gegenüber liegenden Fluchten von je 56 Stufen bestehenden zweiten Treppe, die längs einer senkrechten Wand von ca. 8 m Höhe emporführt.[1]) Jedes Geräusch (der Schall der Fußtritte, das Aufstoßen des Spazierstockes), ruft einen Widerhall, ein nachtönendes Klingen hervor, welches Lagally treffend mit dem Schalle vergleicht, welcher entsteht, wenn man einen Stein durch kräftigen Wurf über eine dünne Eisfläche gleiten läßt. Diese Erscheinung ist das tönende

[1]) Siehe Bilderatlas von Rudolf Schmidt S. 2.

Echo; so genannt, weil in demselben ein ganz bestimmter Ton vorherrscht.

Wenn eine der 56 Stufen eine einzelne Schallwelle erzeugt, so wird diese von der senkrechten Wand jeder Stufe zurückgeworfen. Es entstehen also 56 reflektierte Wellen, welche in regelmäßigen Zwischenräumen nacheinander das Ohr treffen; denn da die Stufenbreite 1,5 cm beträgt, so muß die ursprüngliche Welle 31,5 cm zurückgehen, bevor sie von der folgenden senkrechten Wand zurückgeworfen wird, und die zurückgeworfene Welle hat ebenfalls einen um 31,5 cm längeren Weg zurückzulegen, bevor sie das Ohr trifft. Die an den einzelnen der 56 Stufen reflektierte Welle wird also in 56 Wellen zersplittert, welche nach der Zurückwerfung einander in regelmäßigen Abständen von 31,5 + 31,5 cm = 63 cm folgen. Die Wellenlänge der zurückgeworfenen Wellen beträgt also 63 cm, sodaß in der Sekunde ca. 350 Wellen das Ohr treffen. Der Schwingungszahl von 350 Wellen in der Sekunde entspricht ungefähr den Ton c. Gibt man diesen Ton mit einer Pfeife an oder singt man ihn gegen die Treppe, so kommt derselbe auffällig stark und rein und lang andauernd zurück. Erst nach 3—4 Sekunden ist er, allmählich abschwellend, verklungen. Auch die nächsthöhere und nächstniedere Oktave des Tones, sowie die Quinte, bringen ähnliche, wenn auch schwächere Wirkungen hervor. Singt man jedoch einen anderen Ton, so verhallt er wirkungslos; denn in diesem Falle fallen die von den einzelnen Stufen reflektierten Teile der einen Welle nicht mehr mit den entsprechenden Teilen einer anderen Welle zusammen. Die reflektierten Wellenteile verstärken sich nicht gegenseitig, sondern vernichten sich, sodaß keine Nachwirkung entstehen kann.

Aus dem Gewirr von Tönen, die in einem Geräusche enthalten sind, trifft die Treppe eine Auslese, indem derjenige Ton, auf den die Treppe gewissermaßen abgestimmt ist, sowie seine nächsthöhere und nächstniedere Oktave erhalten werden. Alle übrigen zahllosen Töne werden zerstört und verhallen ebenso wie in freier Luft. Jedem Geräusche folgt daher ein Nachklingen, welches aber nur den Eigenton der Treppen und seine Oktaven enthält, oder: jedes Geräusch bringt ein tönendes Echo hervor. Die Treppe wirkt also wie ein riesiger Resonanzkasten, der aber nur auf einen einzigen Ton abgestimmt ist.

Sprechmaschine und Schule. An der Franz Joseph-Realschule in Wien hat Professor A. Reko einen neusprachlichen Grammophon-Unterrichtskursus eingeführt.

Wie die Sprechmaschine zu Unterrichts- und Sprachforschungszwecken verwendet werden kann, darüber hat Reko kürzlich im Neuphilologen-Verein der Universität Wien einen interessanten Vortrag gehalten. Professor Reko hat zu diesem Zweck besondere Aufnahmen

hergestellt, und zwar nach der von Emil Berliner angegeben
Der von diesem angegebene Apparat unterscheidet sich bekann
Edisons Phonographen hauptsächlich dadurch, daß der zeichn
von der ihn tragenden schwingenden Platte nicht winkelrecht
chenfläche, sondern parallel zu ihr bewegt wird. Während
zeichnung dreht sich die Zeichenfläche im Kreise, und zugleich
Mittelpunkt in gerader Linie gegen den Stift langsam fortbe
daß letzterer eine gewellte Spirallinie auf der die Zeichenfläch
den berußten Glasplatte oder auf einer Wachsschicht beschreib
auf wird die Aufzeichnung dauerhaft gemacht, bei der Rußschi
Überziehen derselben mit einer rasch trocknenden dünnen Firn
oder, wenn Wachs verwendet wurde, durch deren Behandl
Chromsäure. Durch photographische Vergrößerung der aufge
Linien läßt sich der Ton verstärken.

Nach der „Phonographischen Zeitschrift" erläuterte Reko an
der von ihm hergestellten Aufnahmen die Art und Weise wi
Grammophon im Unterricht zu benutzen pflegt. Unter anderm be
an diesem Abend zum ersten Male streng pädagogischen Zwecken
chende Aufnahmen verschiedenster Art zu hören. So wurden
einem Übungsbuche für Realschulen, gesprochen von Professo
diat aus Paris und Lektor Professor Gratakap von der Wie
versität in französischer Sprache vorgeführt, ferner einige it
Platten, unter anderem eine im Handel nicht erhältliche Pl
der Stimme eines hohen noch lebenden Kirchenfürsten. Dem
einige deutsche, von Schauspielern gesprochene Rezitationen
Schulen auswendig zu lernenden Gedichte. In der sich an di
führungen anschließenden Debatte berichtete Professor Schatzma
die auch von ihm im Unterricht mit den Rekoschen Aufnahmen
ten Erfahrungen, wobei er besonders hervorhob, daß der Einflu
Rezitationen auf den Nachahmungstrieb der Jugend unverken
und schon nach wenigen Vorführungen seinen guten Einfluß
mache. In dem sich an den rein pädagogischen Teil des V
anschließenden sprachgeschichtlichen und phonetischen Teil führ
fessor Reko einige höchst interessante Platten von historischer Be
vor, so die Aufnahme der Stimme des verstorbenen großen Ch
Professor von Bergmann, die birmanischen Platten der Beka
schaft, die von der „Fonotipia" in Mailand aufgenommenen
gramme Victorien Sardous usw. Der Apparat, auf dem diese
vorgeführt wurden, das Phonophon, ist eine im Handel noc
erhältliche Neuheit, die von dem bekannten Konstrukteur der
platten herrührt.

Eingegangene Schriften.

2. **Theodor Lipps, Psychologische Studien.** 2. umgearbeitete und erweiterte Auflage. Leipzig, Dürrsche Buchh. 287 S. 5 *M.*

Der berühmte Münchener Psycholog bietet uns im vorliegenden Buche i Studien. Die beiden ersten: „Der Raum als Gesichtswahrnehmung" b „Das Wesen der musikalischen Konsonanz und Dissonanz" er- einen als Erweiterung und völlige Umgestaltung der 1885 von Th. L. ver- entlichten „Psychologischen Studien". Neu hinzugekommen ist die dritte udie: „Das Relativitätsgesetz und das Webersche Gesetz".

Klarheit der Darstellung, Präzision des Ausdrucks und Feinheit der alyse der betrachteten psychischen Vorgänge zeichnen unser Buch aus. Das udium der „Psychologischen Studien" wird jedem, der sich für Psychologie eressiert, Freude bereiten. Dr. H. Götz.

3. **Otto Pfleiderer, Die Entwicklung des Christentums.** 270 S. München 1907, J. F. Lehmann. 5 *M.*

Pfleiderer will in großen lebendigen Strichen darstellen, wie das Christen- m des Neuen Testaments zum Christentum der Gegenwart ge- rden ist. Er ist der festen Überzeugung, daß auch die Theologie über g oder lang zur rückhaltlosen Zulassung und folgerichtigen Durchführung des twickelungsgedankens auf den Gebieten der biblischen und kirchlichen schichte sich wird entschließen müssen." Sehr erfreuliche, herzhafte Worte.

Hochinteressant ist nun nachzulesen, wie er sich Jesu Meinungen zu dem ristentum Pauli und dem des Johannes „entwickeln" läßt, und wie es über gustin und Thomas zu Luther hinaufgeht und zur Gegenwart.

Wer orthodox ist, wird vielfach Pein empfinden.

Für die Pädagogik liegt der Wert dieser Ideen in einer viel tieferen ürdigung der Kirchengeschichte. Und daß diese an Bedeutung gewinne, sehr not. Heute ist sie fast durchweg — in der Volksschule — eine kurze eisekarte guter Brocken. Und das ist sehr traurig. Kirsch.

4. **Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft.** 9. Auflage, herausgeg. von Dr. Theodor Valentiner. Philos. Bibliothek Bd. 37. XII u. 769 S. Leipzig 1906, Dürr'sche Buchhandlung. 4 *M.*

Das Werk J. Kants, welches allein genügt haben würde, den Namen nes Verfassers unsterblich zu machen, liegt uns in einer Ausgabe vor, die irmste Anerkennung verdient. Den Text der 8. und auch den der 9. Auflage t der Herausgeber auf das gewissenhafteste revidiert. Er hat Textänderungen, e sich in der Berliner Akademie-Ausgabe (Edit. Erdmann) finden, soweit es igezeigt schien, berücksichtigt, hat aber auch das nicht außer acht gelassen, was dwig Goldschmidt gegen sie eingewendet hat.

Da für die uns vorliegende Ausgabe der Kritik der reinen Vernunft nstes Dünndruckpapier verwendet wurde, so ist der sie enthaltende Band ß seines großen Umfanges (fast 800 Seiten!) leicht und handlich. Da ferner e älteren Ausgaben der gesamten Werke Kants nur noch antiquarisch zu ben sind, und da die große Berliner Akademie-Ausgabe der Werke Kants ter ist (1 Bd. 12 *M.*), so hat sich die Dürrsche Buchhandlung durch ihre lige Ausgabe der Kritik der reinen Vernunft ein Verdienst erworben. Das Stu- m der Kritik der reinen Vernunft will die Verlagsbuchhandlung durch die Heraus- be eines von Geh. Rat Prof. Dr. H. Cohen bearbeiteten Handkommentars dern, der uns noch nicht zugegangen ist, dem wir aber mit Interesse ent- gensehen. Dr. H. Götz.

55. **Immanuel Kant, Kritik der praktischen Vernunft.** Herausg. als Bd. 38 der philos. Bibliothek von Prof. Dr. K. Vorländer. 5. Aufl. XLVII u. 220 S. Leipzig 1906, Dürrsche Buchhandlung. Geh. 2,80 *M.* geb. 3,40 *M.*

Auch dieser sorgfältig bearbeitete Band der Kantausgabe der philosophischen Bibliothek sei bestens empfohlen.

Die Einleitung macht uns bekannt mit der Entstehungsgeschichte und ersten Wirkung der Schrift, sowie mit ihrem Gedankengang. Ein den Schluß des Buches bildendes Personen- und Sachregister erleichtert dessen Gebrauch. Die Berliner Akademie-Ausgabe der Kritik der praktischen Vernunft (Edit. Natorp) wurde vom Herausgeber zu Rate gezogen. Dr. H. Götz.

56. **Fr. Queyrat,** Professor am Gymnasium zu Mauriac. **Das Denken beim Kinde und seine Pflege.** Nach der 2. Auflage des Originals übersetzt, mit Vorwort und Anmerkungen versehen von Paul Krause. 82 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. 1,20 *M.*

Das Werkchen, aus dem Französischen übersetzt, bildet einen Beitrag zur Ausgestaltung der Kinderpsychologie. Nach einleitenden Worten des Verfassers über die sinnliche Empfindungsfähigkeit des Kindes, sein spontanes Denken und sein Fortschreiten zum eigentlichen Nachdenken werden 1. die Vernunft des Kindes im ersten Lebensalter, 2. die vollkommenen Formen des Urteils, 3. die Trugschlüsse des Kindes (ohne Zweifel die gediegensten Ausführungen!), 4. die logischen Grundformen und 5. die Heranbildung der Urteilskraft behandelt. — Sehr oft gelangt vergleichsweise das Denken beim Erwachsenen (auch das abnorme) zur Darstellung. Freilich wird man manchmal zu lange vom Kinde abgelenkt. Die Anordnung der Beispiele nach seinem Alter — leider ist es nicht immer angegeben; auch über das Milieu des einzelnen Zöglings erfährt man fast nichts — wäre sehr zu wünschen, weil dann um so leichter die gesetzmäßige Entwicklung des kindlichen Denkens aufgedeckt werden könnte. Aber eins sei hier besonders betont: Queyrat bedient sich zu seinen höchst feinen Induktionen der pädagogischen Beobachtung. Da man gegenwärtig dieses zum Ausbau der Kinderpsychologie sicherlich unentbehrliche Mittel zugunsten einer Alleinherrschaft des pädagogischen Experimentes zu eliminieren strebt, sei auf Queyrats Studien ganz besonders nachdrücklich verwiesen. Auf die Würdigung und kritische Beleuchtung einzelner Partien muß des geringen Raumes wegen leider verzichtet werden. Das Büchlein kann nur warm empfohlen werden. R. H.

57. **Fr. Förster, Die psychologischen Reihen und ihre pädagogische Bedeutung.** Pädagogisches Magazin 287. Heft, herausgegeben v. Friedrich Mann. 53 S. Langensalza 1906, H. Beyer & Söhne. 65 *Pf.*

Einfach, klar und knapp bietet Förster eine Arbeit, die besonders dem angehenden Lehrer zur allgemeinen Orientierung und Vorbereitung auf Prüfungen willkommen sein wird. Eine gewisse Einseitigkeit liegt in der vorherrschenden Berufung des Verfassers auf die Psychologie Herbarts begründet, und daher wird dem Vorwurfe eines übertriebenen Intellektualismus kaum begegnet werden können. Wer wollte leugnen, daß die Haltbarkeit mancher Reihenvorstellung durch mehr oder weniger intensive Gefühlswerte bedingt wird? Das Beispiel der besonderen reihenmäßigen Anordnung von Gefühlen ist nicht geglückt; hier lagen doch die zusammengesetzten Gefühle und Affekte sehr nahe. Die Beziehungen der psychologischen Reihen zum psychischen Mechanismus bleiben unerörtert. Auf Einzelheiten noch weiter einzugehen verbietet der geringe Raum. Für die kleinen Ab-

ungen bilden die feinen methodischen Bemerkungen ein völliges Äquivalent, daher verdient das Werkchen beachtet zu werden. R. H.

. **Emil Zeißig, Vorbereitung auf den Unterricht.** Ein methodischer Beitrag zu Lehrplan und Lehrverfahren. Pädagogisches Magazin 278. Heft, herausgeg. von Friedrich Mann. 112 S. Langensalza 1906, H. Beyer & Söhne. 1,50 *M*.

Idealer kann die Vorbereitung auf den Unterricht der Volksschule kaum eßt werden. Zur Besprechung gelangen: 1. Notwendigkeit der Vorbereitung. ertiefung in den Gesamtplan einer Schule. 3. Vertiefung in den Jahres- 4. Vorbereitung auf die einzelne Lehrstunde. 5. Hilfsmittel zur Vorbe- ng. 6. Nebenfragen. Jeder wahre Lehrer wird des bekannten Verfassers nungen fast durchgängig teilen. Wer sich so tief und alles so allseitig er- end vorbereitet, wie es Zeißig wünscht, muß Segen stiften. Die sehr starke ite der Ausführungen wird nicht jedem behagen. R. H.

. **Thrändorf und Meltzer, Kirchengeschichtliches Lesebuch für die Oberklassen höherer Schulen.** 1. Teil: Alte und mittelalterliche Kirchengeschichte. 128 S. 1,20 *M*. 2. Teil: Reformation und Gegenreformation. 167 S. 1,30 *M*. 3. Teil: Neuzeit. 127 S. 0,95 *M*. Dresden 1907, Bleyl & Kämmerer.

Man denke sich diese Lesebücher, recht verwertet, im kirchengeschichtlichen richte des Lehrerseminars, und man wird seine hellste Freude emp- n. „Die Hauptsache ist uns", sagen die beiden Verfasser, „daß die reifere end etwas spüren soll vom Geisteshauch der führenden Persönlichkeiten in bewegten Geschichte des Christentums." Damit sagen sie uns zweierlei: blicken auf die geschichtliche Entwicklung des Christentums, und sie blicken dem, „was wahrhaft religiösen Sinn und sittliche Kraft zu wecken und tärken geeignet erscheint." Und so haben sie ihre Auswahl getroffen. Sie ihren wissenschaftlich — und sie wollen erziehen: Sie sind Lehrer edelsten Sinne. Leider viel zu wenig noch in ihrer Bedeutung erkannt. er führen ringsum noch viel zu viel traurige Uhus das Wort — oft auf n Sitzen — leider krächzen noch viel zu viel stumpfsinnige Raben. Und die zum fröhlichen Abschießen will noch nicht kommen! —
Bis dahin aber soll's herzhaft heißen: Mehr Thrändorfschen Geist! in der Mann hat Segen verbreitet. Kirsch.

. **Otto Barchewitz, Gedanken zu einer zeitgemäßen Umgestaltung des Religionsunterrichtes.** 34 S. Dresden 1907, Bleyl & Kämmerer. 0,60 *M*.

Dieser kleine Vortrag will eine Stimme zur Reform des Religionsunter- es in der Volksschule sein. Von allen Seiten muß es klingen! Der Ver- r sagt viel Gutes, wenn auch sein Blick nicht immer scharf genug, der itt nach vorwärts noch etwas schüchtern ist, das Wort noch zu pastoral st. Aber zurückbleiben möchte er nicht, er drängt nach vorn, er feuert an. Deshalb sei auf das Schriftchen hingewiesen. Kirsch.

. **O. Weber, Von Luther zu Bismarck.** 12 Charakterbilder aus deutscher Geschichte. 2 Bändchen. 136 u. 147 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. à 1,25 *M*.

Diese Schriften gehören der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" an sind aus Hochschulkursen in Prag hervorgegangen. Vier Jahrhunderte scher Geschichte ziehen an uns vorüber und werden uns in diesen 12 auf-

einander folgenden Männern lebendig. Ders erzählt, ist ein Mann von sicher, lebendiger Charakteristik und feinen Gefühls, einer, der vor allem ein warmes deutsches Herz hat, der bald dem Deutschen in den schwarzweißroten, bald in den schwarzgelben Grenzpfählen in Bruderfreude die Hand drückt. Ein, dessen Art man gern hat. Kirsch.

62. **H. Böhmer, Luther im Lichte der neueren Forschung.** 156 S. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 1,25 ℳ.

Auch dies Büchlein sei mit Freuden empfohlen. Es stammt aus derselben Sammlung und ist in ähnlicher Weise entstanden. Der Herr Verfasser hat diese Vorträge vor rheinischen Lehrern und rheinischen Geistlichen in Bonn gehalten. Er trägt in sehr interessanter Weise die wichtigsten Ergebnisse und Probleme der neueren Lutherforschung vor. Er meint: „Über Luther wird heute noch mehr geschrieben und lebhafter gestritten, als über Goethe und Schiller, Bismarck und Napoleon." „Aber", fragt er, „ist der Luther, der noch lebendig ist, der echte Luther?"

Auf diese Frage wird Antwort gegeben. Die Kranachschen Bilder werden geprüft, die literarischen Lutherporträts, besonders die der katholischen Polemik, Luthers Entwicklung zum Reformator — sehr lehrreich sind die Ausführungen über Luthers Prozeß mit der Kurie, seit 1880 ist das vatikanische Archiv auch den Protestanten geöffnet — geprüft wird Luthers Persönlichkeit und hierbei wird mit Heinrich Denifle gründlich abgerechnet, geprüft wird der Denker und Prophet, endlich der Begründer einer neuen Kultur.

Freudige Begeisterung für Luther spricht allerorten aus dem Büchlein.

63. **Anna Curtius**, Oberlehrerin, **Der französische Aufsatz im deutschen Schulunterricht.** Eine Anleitung zur Gestaltung der freien schriftlichen Arbeiten im französischen Sprach- und Literaturunterricht. VII u. 296 S. Leipzig 1907, Dürr'sche Buchhandlung. Geb. 4,80 ℳ.

Das vorl. Buch gibt Muster von freien Aufsätzen in französischer Sprache, die aus einer langjährigen Unterrichtspraxis der Verfasserin hervorgegangen sind, nebst methodologischen Anleitungen. Der erste Teil enthält Arbeiten von Schülerinnen der Mädchenschulen, an denen die Verf. unterrichtet hat, der zweite solche von Schülerinnen des Lehrerinnenseminars zu Leipzig, der „Appendice" bringt Arbeiten von französischen Schülern und Schülerinnen, Zöglingen der Lycées von Paris und von Provinzstädten. Diese sind aus einer größeren Zahl Arbeiten, die der französische Unterrichtsminister ihr überlassen hatte, von der Verf. ausgewählt worden. Doch sind die Arbeiten von Schülerinnen in der Minderzahl. Musteraufsätze von der Verfasserin oder von französischen Autoren sind bei weitem in der Mehrzahl.

Schon im ersten Jahre des französischen Unterrichts läßt die Verf. kleine „compositions" anfertigen und zwar in der Klasse, nicht zu Hause, da zu Hause die Hilfe des Lesebuchs oder gefälliger Familienmitglieder schädlich wirkt. Diese compositions schließen sich sehr eng an die Lesestücke des Lesebuchs oder an die besprochenen Bilder an, desgleichen die Arbeiten des zweiten Unterrichtsjahres. Im dritten gibt die Verf. Gelegenheit zu freierer mündlicher Aussprache durch Betrachtungen über Fabeln von Lafontaine, die zur Vorbereitung für einen Aufsatz über je eine oder mehrere der besprochenen Fabeln dienen. Der Aufsatz „Portrait du renard" (nach vier Fabeln Lafontaines) gibt ein günstiges Bild dieses Verfahrens. Auch das vierte Unterrichtsjahr hält sich noch an die Lesestücke, im fünften, (in der dritten Klasse) beginnt die Lesung eines französischen Prosaschriftstellers, der nun ähnlich wie die Fabeln zu Aufsätzen verwertet wird.

Im 6. Unterrichtsjahre (2. Klasse) treten neben solche Übungen kleine Erzählungen und Beschreibungen auf Grund der Anschauung. Die ersten geschehen

dem Gedächtnis, nachdem der Lehrer die Geschichte erzählt hat, die Kinder sie erzählt haben und jedes schwierige Wort erklärt und angeschrieben worden Die Beschreibungen geschehen auf Grund der Anschauung, z. B. einer ne, eines ausgestopften Tieres etc., nachdem der Lehrer alle Einzelheiten be-hen und mit den Schülern die Disposition gefunden hat. Dies wird in 1. Klasse, im 7. Unterrichtsjahre mit methodischer Steigerung der Aufgabe esetzt.

Der zweite Teil beschränkt sich auf den literarischen Aufsatz des Lehrerinnen-narS. Für die ersten zwei Jahre des dreijährigen Kursus desselben ist die hobe dieselbe wie für die höhere Mädchenschule, im letzten Jahre aber werden Seminaristinnen veranlaßt, über ein nicht besprochenes, also nicht vorberei-Thema aus dem Kreise der Klassenlektüre zu schreiben. Diese ist so ge-lt, daß sie die Schülerinnen mit den wichtigsten, weil spezifisch französischen iftstellern bekannt macht. Auswahl und Reihenfolge sind im allgemeinen richtig. Im Drama wird mit Recht mit dem großzügigen, einfachen Cor-e begonnen.

Die zur Probe gegebenen Aufsätze verdienen alles Lob. Sie sind interes-und dem Standpunkte der Schülerinnen angemessen. Sie haben einen be-eren Vorzug darin, daß sie die Phrase vermeiden, und zwar auch da, wo üppig zu wuchern pflegt, in der ästhetischen Beurteilung literarischer Werke. 3. der schwierige Beweis, daß „die Hauptpersonen Victor Hugos nicht Men-von Fleisch und Blut, sondern Marionetten sind" (S. 193 ff) wird durch-sachlich geführt. Das Buch ist allen Lehrern des Französischen zu empfehlen.

Prof. Dr. Paul Barth (Leipzig).

Schmeil & Fitschen, Flora von Deutschland. Ein Hilfsbuch zum Bestimmen der in dem Gebiete wild wachsenden und angebauten Pflanzen. 3. vermehrte Auflage. 394 S. Leipzig 1907, E. Nägele. 3,80 *M.*

Ein Buch, das in 4 Jahren 3 Auflagen erlebt, spricht für sich selbst. In hnung an das Lehrbuch der Botanik von Schmeil gibt die „Flora" eine sicht der deutschen Pflanzenwelt und zwar zuerst nach dem natürlichen und nach dem Linné'schen System, das der Anfänger zur Bestimmung der ungen wohl kaum entbehren kann. Wer das Buch zu praktischen Übungen tzt, wird bemerken, daß es den Verfassern mit ihrem Versprechen, sich der ten Einfachheit und Übersichtlichkeit zu befleißigen, Ernst gewesen ist und sie mit großem Geschick die am leichtesten zu erkennenden Merkmale her-gefunden haben. Wo diese zur Bestimmung nicht genügen, führen Winke Abbildungen auf den richtigen Weg. Erleichtern einerseits die praktische rdnung und Übersicht des Stoffes die Bestimmung, so dienen andrerseits handliche Format und der klare Druck demselben Zweck. Das Buch kann n Naturfreund ein sicherer Führer werden. Dr. Buschick.

August Hummels Vaterländische Geschichte für preußische Volksschulen. Neu bearb. v. F. Osner. 144 S. Leipzig 1907, F. Hirt & Sohn. 0,75 *M.*

Das vorliegende Buch ist die 38. Auflage der bekannten „Kleinen vater-ischen Geschichte" Hummels, eines in Preußen vielgelesenen Buches, das chlichter Sprache und Darstellung die geschichtlichen Ereignisse dem Leser bringt. Der neue Bearbeiter hat, den neueren Bestrebungen folgend, der urgeschichte einen breiteren Raum gewährt und den Stoff so angeordnet, die Deutsche Geschichte bis zum 30jährigen Krieg im Zusammenhang und Brandenburgisch-Preußische Geschichte von ihren Anfängen bis zur Gegen-t in einem Zug behandelt wird. In dem 2. Teil kommen bei Gelegenheit Schicksale des deutschen Vaterlandes zu ihrem Recht. Man merkt beim

Durchlesen des Buches, daß die Verfasser von der Begeisterung für die Größe des deutschen Volkes getragen sind und Begeisterung erwecken wollen. Die Schilderungen sind anschaulich, von kleinen interessanten Zügen durchwebt, die Sprache schlicht. Das Buch kann bei der Vorbereitung gute Dienste leisten.

Dr. Buschick.

66. **Th. Franke**, Bürgerschullehrer i. R., **Praktisches Lehrbuch der Sächsischen Geschichte.** 2., verb. Auflage. 212 S. Leipzig 1907, E. Wunderlich. Geb. 2,40 ℳ.

Zu den älteren Leitfäden und Lehrbüchern für sächsische Geschichte von Böttiger, Philippi, Stichart—Köhler, Mohr—Flathe, Petermann, Kümmel u. a. hat sich vor einer Reihe von Jahren das jetzt in zweiter Auflage erschienene Lehrbuch von Franke gesellt. Es unterscheidet sich von den vorgenannten Werken insofern, als der Stoff auf zwei Stufen verteilt ist. Die erste Stufe enthält zumeist solche Bilder, die auch ohne näheres Eingehen auf die deutsche Geschichte verständlich sind, während die zweite Stufe einen vollständigen Abriß der sächsischen Geschichte darbietet. Wenn die neue Auflage nicht nur inhaltlich, sondern auch bezüglich des Ausdruckes mannigfache Verbesserungen zeigt, so darf man erwarten, daß die verbessernde Hand des Verfassers nicht ruhen und das eine oder andere noch zu größerer Klarheit und Gefälligkeit bringen werde. Wir wünschen dem Buche viele Freunde, und diesen empfehlen wir u. a. die vom Verf. gegebenen Rückblicke und Längsschnitte zur Beachtung. S.

67. **Richard Erfurth, Bilder aus der Kulturgeschichte unserer Heimat.** Mit besonderer Berücksichtigung der Provinz Sachsen, des Herzogtums Anhalt und des Königreichs Sachsen. Mit einer Tafel: Vor- und frühgeschichtliche Altertümer. 2. vermehrte Auflage. 128 S. Halle a. S. 1907, R. Mühlmann's Verlag. 1,20 ℳ.

Kulturgeschichtliche Besprechungen sind ein vorzügliches Mittel, die Anschaulichkeit unseres Geschichtsunterrichtes zu erhöhen. Es kann daher das Werken des Verfassers als ein sehr glückliches Unternehmen bezeichnet werden, das den Dank vieler Lehrer verdient. Klar und unter Benützung fast ausschließlich neuerer Literatur werden behandelt: Die älteste Zeit, die ältesten Bewohner, die Einführung des Christentums, die Ansiedelung der Slawen, wie unsere Heimat von den Slawen zurückgewonnen wurde, die Einteilung des Landes, wie das eroberte Land für die deutsche Kultur und das Christentum gewonnen wurde, wie die Ansiedelung der deutschen Bauern geschah, die soziale Gliederung der Bauern, die Lasten der bäuerlichen Bewohner, Landstände und Landtag, die Ablösungen (Umwandlung der Naturalabgaben sowie der Hand- und Spanndienste in Geldwert), die Rittergüter und das Gericht. Auf die trefflichen Darstellungen über die Slawen (eine Zeit reich an Roheiten und Gewaltthaten) sowie den freien und geknechteten Bauernstand sei hier besonders verwiesen. Eine Übersichtskarte über die erwähnten Ortschaften, Marken, Gaue etc. sowie ein alphabetisches Namen- und Sachregister würden in einer neuen Auflage sehr willkommen geheißen werden. Das Königreich Sachsen ist weniger als die übrigen Teile berücksichtigt worden. Möge das Büchlein die ihm gebührende Beachtung finden und die Liebe zur Heimat stärken! R. H.

68. **Gustav Berger**, Seminardirektor. **Die Wortvorstellungen im Deutschen Unterrichte der Volksschule.** Zugleich Lehrerheft zur „Deutschen Sprachschule" von Baron, Junghanns und Schindler,

neu bearbeitet von Emil Rasche. Mit einem Anhange: Lehrproben von Emil Rasche, Schuldirektor. Leipzig 1907, J. Klinkhardt. Geb. 1,60 *M*.

teile über pädagogische Werke zum Deutschunterrichte der Volksschule bei der gegenwärtig starken Produktion auf diesem Gebiete immer doppelt erwogen sein. Aber schon die ersten Kapitel bezeugen, daß Bergers Buch ie bloßen Durchschnittsleistungen weit überragende und auf reiche Erzen und umfassende Kenntnis der einschlägigen Literatur gegründete sowie ende Sprachpsychologen (Wundt, Steinthal, Lazarus) berücksichtigende darstellt. Die Erwartungen, welche sich an den schon spannenden Titel , werden über das Maß gerechtfertigt, und der nach psychologischer Aus- ung und Konzentration des Deutschunterrichtes strebende Lehrer wird das m der interessanten Ausführungen nur dankbar begrüßen. Das „Wort" n Kernpunkt des deutschen Unterrichtes bilden. Wortvorstellungen sind Sprachleben wirkenden Kräfte. (S. 71) Der erste Teil enthält eine ogische Begründung und zerlegt zunächst die Wortvorstellung in ihre Ele- Besondere Beachtung verdient darnach das Kapitel über die Wortvor- sverknüpfungen: 1. Die Bedeutungsgruppen werden als rein sachliche lungen (Wald, Gewitter) und als Gruppen unterschieden, die auf Sinn- btschaft (wohlhabend, steinreich, begütert), Mehrdeutigkeit (nach Dresden den kürzeren ziehen, Blasen ziehen) und Stammverwandtschaft (Fahrt, fährt) beruhen. 2. Die Beziehungsgruppen sind in Bildungsgruppen en, verkaufen, verstellen), Biegungsgruppen (dem Kinde, dem Fasse, dem) und Fügungsgruppen (Verhältniswörter mit den zugehörigen gegliedert. Daran sind 3. die Gruppen nach den Bewegungsvor- ien und 4. nach Gesichtsvorstellungen geschlossen. In längeren Aus- gen wird vom Sprachverständnis und von der Sprachfertigkeit geredet. eiten Hauptteil füllen die methodische Anwendung und wertvolle Angaben n Betrieb der einzelnen Deutschdisziplinen. Gerade hier eröffnet sich dem eine wahre Fundgrube pädagogischer Maßnahmen. Der dritte praktische etet verschiedene vom Schuldirektor E. Rasche bearbeitete Lehrproben, die „Deutscher Sprachschule" entnommen sind und Bergers mehr theoretische isse unterrichtlich verwerten.

In längeren Besprechungen — leider hindert uns der knapp bemessene daran — könnte Stellung genommen werden: zur Einführung von schulen, zu der zentralen Stellung der Musterstücke, zu der übertriebenen ung der Satzgliederung (die zwar die Beziehungsvorstellungen ohne außerordentlich klärt, aber durch ihren mechanischen Gebrauch auch schädken kann), zu einzelnen Begriffsbezeichnungen (Gesichtsvorstellung!) und zu Anschauungen des Verfassers über die Aufsatzübungen.

in Lehrer sollte die gediegene Arbeit Bergers ungelesen lassen; sie äußert allen Streitfragen des heutigen Deutschunterrichtes und kann als ein es Buch im besten Sinne des Wortes aufs wärmste empfohlen werden.

R. H.

Baron, Junghanns und Schindlers Deutsche Sprachschule. Übungsaufgaben für den deutschen Sprachunterricht im Anschluß an Sprachstücke. Ausgabe A in 7 Heften und einem Literaturhefte. Bearbeitet von Emil Rasche, Schuldirektor. 2. Auflage. 1.—5. Heft je 20 *Pf*, 6. und 7. Heft je 25 *Pf*. Leipzig 1907, J. Klinkhardt.

e Besprechung von Bergers „Wortvorstellungen im Deutschen Unterrichte lksschule" sind folgerichtig zu einem Teile auch auf Rasches „Deutsche schule" anwendbar; nur Weniges mag daher noch hinzugefügt werden.

Fast durchgängig zeigt sich der Verfasser als sicherer Deutschmetho
übersichtliche Darstellung, das liebevolle Eingehen auf den Sprachinhal
Hildebrands, die zahlreichen Sprachübungen zur Erzielung der Spra
die Behandlung fehlerhafter Redewendungen, die vielen Wörtergruppe
zeichnisse von Wörtern, deren Schreibweise besonders einzuprägen ist,
rung solcher Wörter, deren Bedeutung und Abstammung nicht leicht z
ist u. a. m. können nur unsere Zustimmung finden. Auch die Billigke
muß bei ihrem starken Umfange lobend hervorgehoben werden. „E
dem jüngeren Amtsgenossen der Kopf schwirren bei dem Blick auf die
Mannigfaltigkeit der Aufgaben, so mag er sich damit trösten, daß d
Stoff nur zu seiner Verfügung steht, ihm aber nicht aufgezwungen wi
Bergers „Wortvorstellungen" S. 109.)

70. **W. Weiler**, Professor, **Der praktische Elektriker.** Anleitung zur Selbstanfertigung elektrischer Apparate Anstellung zugehöriger Versuche nebst Schlußfolgerunge und Gesetzen. Mit 570 in den Text gedruckten Abb 5. vielfach umgearbeitete Auflage. 708 S. Leipzig, M. Geb. 10 *M.*

Ein vortreffliches Buch, das über die verschiedensten galvanischen ur elektrischen Elemente und Akkumulatoren Belehrung gibt, ferner über d mente zum Messen der Ströme, über Galvanoplastik und Galvanostegie. Kapitel sind gewidmet den elektrischen Glüherscheinungen, der Bogenbe den Stromleitern und ihren Widerständen, den Magneten und Elektro Wir erhalten eingehende Belehrung über Haustelegraphie, werden ein das Gebiet der Induktion und der zugehörigen Apparate, in die zum B des Telephons nötigen Grundversuche und erhalten Anleitung zur Herst Fernsprecher. An der Hand des wissenschaftlich tüchtigen Praktikers l elektrische Fernschreiber, elektrische Uhren, magnetelektrische Motoren, m trische und dynamoelektrische Maschinen bauen. Wir werden belehrt i sungen mit dem Differentialgalvanometer und der Meßbrücke. Wertvo enthalten die „Technischen Notizen"; beachtenswert ist, was über das abso system ausgeführt und in den Anhängen nachgetragen wird.

Die Ausstattung ist in jeder Hinsicht zu loben. Zum klaren Te sich in ihrer Einfachheit beredte Figuren. Das Buch gehört in die phy Kabinette höherer Schulen. Auch dem Volksschullehrer kann der in doch klare und überzeugende Ratgeber gute Dienste leisten.

71. **Pädagogischer Jahresbericht von 1906.** Im Verein mit F Freytag, Hartmann, Hauschild, Kornrumpf, Ludwig, Lüttg Müller, Opitz, Rothe, Sickinger, Uhlhorn, Weigeldt, Zenz b und herausgegeben von Schulrat Heinrich Scherer. 5 gang. Leipzig 1907, Friedrich Brandstetter. 12 *M.*

Es freut uns, daß die zum 59. Male erscheinende Revue über die lit Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik in diesem Jahre früher auf den Markt gekommen ist. Da die alten Mitarbeiter treu geblie und der Bearbeiter die altbewährte Einrichtung beibehalten hat, so m Anzeige genügen. Wer den Jahresbericht zeither als zuverlässigen schätzen gelernt hat, wird auch den neuen Band begrüßen.

Der Praktische Schulmann.

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule.

Herausgegeben von Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig.

56. Band. — 8. Heft.

Beiträge zur Kirchengeschichte.

Von **Alfred Kirsch.**

IV. Renaissance.

I.

Ein neues, kräftigeres Geschlecht wächst heran; Männer sind's, die sich als freie, große Menschen fühlen und der Stimme ihres Herzens und Gewissens folgen. Der heilige Franziskus grüßte alle Kreaturen als seine Brüder und Schwestern. Er erkannte, daß er nicht durch das Martyrium des Fleisches, durch Fasten und Kasteien, sondern durch ein großes, gutes Herz seinem Heiland ähnlich werden könne. Und auf seinen Pfaden, freilich mit finsterm Hasse gegen die Kirche, wandern Petrus Waldus und später Wiklif und der trotzige, heldenhafte Hus.

Hoher Stolz auf Menschengröße und Freude am Leben bringt wie ein Sonnenschein in die Menschheit.

Seit den Kreuzzügen waren die Städte aufgeblüht, die süddeutschen und die rheinischen. Jetzt kamen die norddeutschen Hansestädte hinzu: Lübeck, das Haupt der Hansa, Rostock, Stralsund, Danzig, Königsberg, Hamburg, Bremen, Köln, aber auch Breslau, Frankfurt a. O., Magdeburg, Halle, Dortmund, Münster und Osnabrück. Ihre Schiffe halten vor dem Kontore in Brügge, wo portugiesische und italienische Kaufleute ihnen Seide und Gewürze verkaufen. Sie sind in London, wohin sie westfälisches Eisen und Rhein- und Moselweine gegen gute, englische Tuche vertauschen. Lübecker Kaufleute sitzen auf Gotland, der weißen Kalkinsel im blauen Meere, sitzen im Kontore zu Nowgorod in den russischen Urwäldern, um Wachs, Viehhäute, Talg, Fett, aber auch kostbares Pelzwerk einzukaufen und ganz

besonders Tuche zu verhandeln. Die Hansen sind in Bergen in Norwegen und bringen Heringe und Stockfische in die Heimat.

Neue Erfindungen schaffen ganz neue Verhältnisse. Seitdem der Freiburger Mönch Bertold Schwarz das Schießpulver erfunden hatte und man daran ging die ersten Feuerwaffen herzustellen, verschwand das Rittertum. Das kaiserliche Kriegsvolk bestand jetzt aus Landsknechten, aus Spießknechten, die 5 Meter lange Spieße trugen, und Büchsenknechten, die die schweren Musketen auf die Gabelstöcke legten und endlich abfeuerten. Was waren das für trotzige, starke Gesellen!

„Ei, werd ich dann erschossen,
Erschossen auf breiter Heid,
Man trägt mich auf langen Spießen,
Ein Grab ist mir bereit.
So schlägt man mir den Pumerlein Pum,
Das ist mir neunmal lieber
Als aller Pfaffen Gebrumm." —

Später erfand Johann Gutenberg (1450) in Mainz den Druck mit Metalllettern. Sein erstes großes Werk war der Druck der Bibel. Wie unheimlich schnell wirkte diese schwarze Kunst! Luthers Thesen waren in ganz Deutschland bekannt geworden! Was einer dachte und schuf, konnte im Nu die ganze Welt erfahren. Was hatte Martin Luther dem Johann Gutenberg zu danken!

Als die Italiener den Kompaß erfunden hatten, wagen sich mutige Seefahrer, Portugiesen zumeist, hinaus in den Ozean, in das unheimliche Meer der Finsternis. Portugiesische Edelleute werden vom Sturme mit ihren Schiffen verschlagen und entdecken das wundervolle Madeira. Andere Seefahrer dringen an der afrikanischen Küste vorsichtig tastend nach Süden vor. Alles ist entschlossen, die alte, beschränkte Welt des Mittelmeers zu verlassen. Wie ein Zauber lockt die Ferne, namentlich das uralte Wunderland Ostindien. Damals blüht Lissabon zur größten Handelsstadt Europas auf, und es begegnen sich hier Männer wie Diaz, Vasco da Gama, der junge Nürnberger Kaufmannssohn Martin Behaim und ein junger, ehrgeiziger Webersohn aus Genua, Christoph Kolumbus. Diaz segelt südwärts, fürchterliche Stürme werfen ihn über das Kap der Stürme, wie ers später vor seinem Könige benannte, hinaus. Der König bezeichnete es freudig als Kap der guten Hoffnung; denn der Weg nach Ostindien konnte nur hier vorüber führen. Vasco da Gama entdeckte 1498 diesen Weg.

Aber auch ganz andere Gedanken bewegten den Kreis dieser Männer. Die Gedanken der alten Griechen,[1]) daß die Erde

[1]) Hipparch, Eratosthenes († 194), Ptolemäus, Anaxagoras, Plato, Aristoteles.

Kugel sei (sie hatten den Erdumfang berechnet und eine dmessung ausgeführt), wurden wieder lebendig. Martin)aim fertigte seinen großen Globus an, das 1. Weltbild in elgestalt. Und Christoph Kolumbus folgert nun kühn: Ist rde eine Kugel, dann muß man, auch nach Westen fahrend, Ost- en erreichen. Nach vielen Mühen fährt er endlich mit drei kleinen ffen aus Spanien fort und entdeckt eine neue Welt, Amerika. Und derweil sitzt ein deutscher Denker, Nikolaus Koper- us, einsam in Ostpreußen, als Berater eines Bischofs, und ibt sein großes Werk, in dem Sätze stehen wie: Die Sonne)t still, im Mittelpunkte des Weltalls. Um sie)egt sich die Erde, bewegen sich alle Planeten. e Erde bewegt sich in einem Tage um ihre Achse, einem Jahre um die Sonne. Der Mond bewegt) um die Erde und mit ihr um die Sonne. — Es en gefährliche Wahrheiten. Kopernikus hatte sein Werk dem)ste gewidmet, aber trotzdem wagte er es nicht, es bei Leb- en zu veröffentlichen. Erst nach seinem Tode ist es gedruckt hienen. Er fürchtete Folter und Kerker[1]). Das Weltbild der el schwand dahin. Die Säulen der Kirche begannen zu wanken.

II.

Die großen und heiteren Zeiten der griechi- en und römischen Vergangenheit steigen immer itlicher vor den Augen der Zeitgenossen auf: Die ebergeburt, **die Renaissance des klassischen Altertums**. r fand man die großen Vorbilder. Man fühlte sich frei von telalterlichen Fesseln und schwelgte in neuer, freier Wissen- aft. Scharenweise zogen die deutschen Jünglinge über die en, um die neue Bildung in Italien zu holen, vor allem die chische Sprache und Literatur und ein gutes Latein. Lehrer griechischen Sprache und Literatur kamen aus Konstantinopel, ı grub nach alten Kunstschätzen, sammelte sie in Museen und liotheken. Aber es war Gelehrten-, nicht Volksbildung.) der Gelehrte dünkte sich vornehmer als der Bürger, er sprach hrt, in fremden Worten, von Reformation, Konfession, von a, Katheder, Podium, von Disziplin, Autorität, von Zensuren Examen, von Aktus, von Geographie, Geometrie, Botanik Zoologie. Und die Herren, die so wichtig taten, durften auch e schlichten deutschen Namen mehr führen, man sollte ihnen ch im Namen den großen Gelehrten anmerken. Wer Schneider), nannte sich nun Sartorius, wer Bäcker Pistorius, wer Schmied

[1]) Erst 1822 erlaubte die kath. Kirche den Druck von Werken, welche die egung der Erde um die Sonne lehrten.

oder Schmidt Faber, aus Paul wurde Paulus, aus Thomas Thomasius, aus Peters Petri, aus Jacobs Jacobi. Philipp Schwarzerd nannte sich Philipp Melanchthon. Aber ein Luther blieb Luther.

Der Renaissance-Künstler wies außer auf die Kunstwerke der Griechen und Römer auf die Natur hin. Sie war ihm keineswegs mehr ein Werk des Teufels, sondern sein höchstes Ziel, seine beste Lehrmeisterin. Denn aus dem Kunstwerke mußte die Wahrheit des Naturstudiums, mußte der einzelne Künstler selbst sprechen. Auch auf dem Boden der Kunst war also der Einzelne frei geworden.

Und nun entstanden die prächtigen Renaissance-Paläste Italiens, namentlich die Florentiner und Venetianer, die wundervollen Dome mit den mächtigen Kuppeln, vor allem die Peterskirche in Rom, deren Hauptbaumeister Michelangelo gewesen ist.

Nun entstanden die **Malereien** (Giottos) über das Leben des heiligen Franziskus. Und wie hat der Künstler beobachtet! Bei der Klage um den Toten sprechen die Engel in den Lüften ihren Schmerz aus, sie reißen das Gewand von der Brust, schlagen die Arme auseinander, kreuzen die Hände. Aber wie liebevoll haben die italienischen Maler Mutter und Kind beobachtet! Schier unzählig sind die Madonnen. Sie kniet anbetend vor dem Christuskinde, Heilige stehen um Mutter und Kind, sie sitzen beide auf einem prächtigen Throne, während zwei Engel zu ihren Füßen musizieren: sie sitzt in schöner, stiller Landschaft, und das Jesuskind und der kleine Johannes streicheln liebkosend einen Stieglitz.

Über allen steht die **Sixtinische Madonna von Raffael.** Sie ist jetzt der Stolz Dresdens. Ein grünseidener Vorhang hat sich aufgetan, und auf Wolken schwebt, nur für Augenblicke sichtbar, die Madonna mit dem Christkind im Arme aus der Tiefe des Himmels herbei. Unnahbar ist sie, ernst und feierlich. Tausend Englein scheinen ihr zu folgen. Unter der Wolke aber haben sich zwei Engelknirpse aufgestemmt und blicken unschuldig-schalkhaft in die Welt. Links der kniende Papst, der den Segen der Himmelskönigin für die Menschheit erfleht, rechts die anmutige heilige Frau (St. Barbara), die sich lächelnd zur weiten, unsichtbaren Gemeinde gewendet hat, um ihr Erhörung zu verkündigen — verharren in höchster Seligkeit; diese Gemeinde, im Bilde nicht sichtbar, kniet anbetend in unabsehbarer Menge. Den Frommen allen hat sich plötzlich der Himmel aufgetan. Aber der Vorhang wird sich bald wieder schließen, und nur im tiefsten Herzen kann jeder das köstliche Bild noch behalten. —

Der Mensch und seine Seele ist entdeckt worden.

Ein ebenso großartiges Bild der italienischen Renaissance ist
as **Abendmahl Lionardos.** Lionardo ist so recht ein Wunder-
ann der Renaissance, „wenige Sterbliche dürften sich einer
lchen Vielseitigkeit der Anlagen, einer solchen Fülle von Kräften
id Fähigkeiten rühmen," wie er. „Alle Wissenschaften, alle Künste
id Fertigkeiten übten eine gleich große Anziehungskraft auf ihn
is, alle suchte er zu erwerben, nahezu alle beherrschte er meister-
ft." Und wenige Menschen waren so fleißig wie Lionardo.
r war auch ein körperlich schöner Mann, ein hervorragender
usiker, er entwarf die Pläne zu Hoffesten des Herzogs
n Mailand, in dessen Diensten er stand. Er machte Pläne für
e Bewässerung der Landschaft, für die Befestigung der
chlösser, er hat uns eine Zeichnung einer mächtigen Kanone
interlassen, die durch Dampfkraft getrieben wird, — er
uälte sich, zu ergründen, wie man Dampfkraft zur Fort-
ewegung der Schiffe und wie man sie zum Pumpen
es Wassers verwenden könnte. Dies alles um das Jahr 1500.
r hat eine Spinnmaschine erfunden und gab sich ab mit
er Konstruktion von Webstühlen und Tuchschermaschinen.

Derselbe Mann ist mit Bauplänen und Kirchenent-
ürfen beschäftigt. Er arbeitet viele Jahre lang an dem riesigen
eiterstandbilde seines Herzogs. Er malt eine herrliche Ma-
onna in einer Felsengrotte, malt wundervolle Bilder, an die
Band des Speisesaales eines Mailänder Klosters das Abend-
nahl. Es ist in Nachbildungen über die ganze Welt verbreitet.
Und doch ist es längst an der Wand verdorben und fast verschwunden.
Das Aufregungsmittel, wodurch der Künstler die ruhig-heilige
Abendtafel erschüttert, sind die Worte des Meisters: Einer ist
nter euch, der mich verrät! Ausgesprochen sind sie; die
anze Gesellschaft kommt darüber in Unruhe; er aber neigt sein
aupt, gesenkten Blickes; die ganze Stellung, die Bewegung der
rme, der Hände, alles wiederholt mit himmlischer Ergebenheit
ie unglücklichen Worte, das Schweigen selbst bekräftigt: Ja, es
st nicht anders! Einer ist unter euch, der mich ver-
ät." (Goethe). Wie evangelisch ist das alles! Man betrachte
en wunderbar-edlen Jesuskopf, ohne jeden Heili-
enschein, dafür erscheint er im Glanze der unter-
ehenden Sonne! Welch feiner, tiefer Sinn! Und wie
uhig, mitten unter der aufgeregten Schar! Die Jünger sind
t Gruppen von je drei und drei geteilt, schöne Handbewegungen
erbinden die Gruppen. Und nun betrachte man die einzelnen
öpfe, die Wahrheit der verschiedenen Charaktere. Auch den
unkelhaarigen Judas, der vor Schreck zurückgefahren ist und
en Beutel hält, zwischen Petrus und Johannes.

Uns wird erzählt, nicht anders als am ganzen Leibe zitternd habe Lionardo an dem Bilde gemalt, von früh bis abend und oft, ohne an Essen und Trinken zu denken. Drauf vergingen wieder Tage und Wochen in ruhiger Prüfung, im Anschauen, und dann stürzte sich der Meister wieder rastlos und alles um sich vergessend in die Arbeit, bis es endlich (1498) vollendet war.

Richten wir unsere Blicke auf solch einen herrlichen Mann, dann verstehen wir den Kern der Renaissance, **die Wiedergeburt der großen, freien Persönlichkeit: alle ihre Kräfte leben auf.**

Der dritte große Meister der italienischen Renaissance ist **Michelangelo**, gleich riesengroß als Baumeister (von St. Peter), als Bildhauer und als Maler. Was Großes in seiner Seele lebte, das drückte er in diesen Künsten aus. 21jährig erst schuf er seine Pietà in der Peterskirche. Die trauernde Madonna hat den Leichnam des Sohnes auf dem Schoße liegen. Eins der edelsten Marmorwerke. Sein größtes Werk sollte das Grabmal des Papstes werden. Der zornige, überlebensgroße Moses davon ist weltberühmt.

Noch eine ganze Reihe großer Meister könnten wir anführen, wollen uns noch **Tizian** merken, den Alpensohn, der in Venedig gelebt hat und 99 Jahre alt geworden, von der Pest als rüstiger Greis dahingerafft wurde. Er ist der Maler der Porträts der Renaissancemenschen, da sehen wir sie von Angesicht, die Krieger und Feldherren, die Staatsmänner und Dichter, die Jungfrauen, die ehrwürdigen Matronen. Eins der bedeutendsten ist das große Reiterbildnis Karls V., des Kaisers der Lutherzeit. „Diese bereits früh vom Alter gebeugte Gestalt, dies bleiche Antlitz mit den tiefmelancholischen Zügen erfüllt uns mit unendlicher Wehmut, und wie wir den lebensmüden Kaiser, dessen ermattete Hand kaum die Lanze zu halten vermag, auf dem schwarzen Rosse an uns vorübersprengen sehen, möchten wir ihm an das Grab folgen, wo all sein Leid enden soll.“[1]) —

Tizians bekanntestes Gemälde aber ist Der Zinsgroschen, das wiederum eine Zierde der Dresdner Galerie ist. Er illustriert uns die Stelle (Luk. 20, 20—26): „Und sie lauerten ihm auf und schickten Aufpasser, die sich als Gerechte anstellen mußten, zu ihm, ihn bei einem Worte zu fassen, sodaß sie ihn der Obrigkeit und

[1]) Das Gemälde ist in Madrid. „Die Tiefe und Pracht der Farbe sucht ihresgleichen, besonders in der Landschaft; dann aber gleichfalls in dem Kolorit des schwarzen Rosses, der Rüstung und des Helms. Damit kontrastiert die leichenhafte Bläße des Gesichts zur ungeheuersten Wirkung. Besonders gewaltig ist der Eindruck, wenn der Abendschatten sich auf das Bild legt, und der Reiter wie ein Geist des Grabes gespenstisch an uns vorüberzugleiten scheint.“ Graf Schack, Meine Gemäldesammlung.

r Gewalt des Statthalters ausliefern könnten. Und sie befragten n: „Meister, wir wissen, daß du recht redest und lehrst, und hst nicht die Person an, sondern lehrst nach der Wahrheit den eg Gottes. Ist es uns erlaubt, dem Kaiser Steuer zu eben oder nicht?“ Er aber, da er ihre Arglist wahrnahm, gte zu ihnen: „Zeigt mir einen Denar. Wessen Bild und Auf- rift trägt er?“ — Sie aber sagten: „Des Kaisers.“ Er aber gte zu ihnen: „Folglich gebt dem Kaiser, was des aisers ist, und Gott, was Gottes ist.“ Und sie ver- ochten ihn nicht bei dem Worte zu fassen angesichts des Volkes id verwunderten sich über die Antwort und schwiegen.“ —

Nun stellt sie uns Tizian beide vor die Augen. Da ist der ärtige Pharisäer herangehuscht, lederfarbigen Gesichts, mit urchen darin, die Augen heuchlerisch blinzelnd, die Lippen lauernd ısammengekniffen. Und nun der sonnengebräunte Arm mit den dern in der halbgeballten Hand, den Denar zwischen Daumen nd Zeigefinger haltend: Ein Bild abwartender, heim- ückischer Schlauheit. Und nun neben ihm Jesus. Er immt soviel Platz im Bilde ein, daß er den Pharisäer fast beiseite rängt. Welch eine göttliche Ruhe auf den schönen Zügen, welch nnahbarer, lächelnder Ernst! Als wollte er dem schlauen Ver- ucher sagen: „Dich kenn ich längst, dich Falschen!“ Und so sieht r fast mitleidig zum Pharisäer hinab, der den festen Blick dieser ffenen, klaren Augen nicht verträgt. Und nun vergleiche man as lange, seidenweiche Haar des Herrn neben dem zottigen, fell- ihnlichen des Pharisäers, das glatte, sonnige Gesicht jenes neben em faltigen, entstellten dieses. Endlich gar die beiden Hände! Weich und rein wie Sammet die des Herrn, häßlich, dunkel, ver- rümmt die andere. Nicht um den Denar handelt sichs noch, ur der schlanke Zeigefinger Jesu deutet auf ihn, das Auge chaut dem Pharisäer bis in den Grund der Seele, nd jede Sekunde erwartet man, daß sich der Mund öffne, um ines der unvergänglichsten Worte zu sprechen.

Da fühlen wirs wieder: Die Renaissance hat en Menschen entdeckt und seine Seele. Das ist kein Mittelalter mehr.

Das schöne Spiel der Hände im Zinsgroschen finden wir im bendmahle wieder. Und in der Tat hat Tizian den Lionardo udiert. Eine Anekdote erzählt, Tizian habe das Bild im Wett- fer mit Dürer, dem größten deutschen Maler, gemalt. Dieser t zu Lebzeiten Tizians, kurz vor Luthers Romreise, lange Zeit t Venedig gewesen, und wir wissen, sein Liebling war Lionardo. ndes der Wettkampf mit Tizian ist Sage. Dürer war hoch an- sehen zu Venedig, der Rat der Stadt wollte ihn gegen ein hes Jahrgeld behalten. Er schlug es aus und zog über die

Alpen, dem lieben Nürnberg zu. „O wie wird mich nach dieser Sonnen frieren," so klagt er trotzdem.

Auch Deutschland hat seine blühende Renaissance! —

Auch hier erkennen wir leicht aus den Werken der Künstler die Seele des Menschen. Was für köstliche Madonnen haben auch wir Deutschen! Und welch unübertreffliche Erfindungsgabe besitzt Dürer, der größte der deutschen Meister! Kein Künstler, auch nicht die großen Italiener können sich ihm hierin an die Seite stellen. Freilich sind diese Schätze nur zum kleinen Teil in Gemälden zu finden, in kleinen Kupferstichen und Holzschnitten spricht er sich aus. Dürer schrieb: „Ein guter Maler ist inwendig voller Figur." Und von ihm stammt das goldene Wort: „Wahrlich steckt die Kunst in der Natur. Nur wer sie heraus kann reißen, der hat sie." Er stand auf dem Boden der Natur, der Wirklichkeit. Und er malte doch die Seele.

Er war (1471) in Nürnberg geboren, durchwanderte als junger Malerbursch die Welt und kehrte wieder heim, wo er (1528) starb, im selben Jahre wie Raffael. 13jährig entwarf er schon sein Selbstporträt vor dem Spiegel, eine Silberstiftzeichnung. Als ers in späteren Jahren in die Hand bekam, schrieb er rechts oben in die Ecke: „Das hab Ich aus eim Spigell nach mir selbs kunterfet im 1484 Jar, do ich noch ein Kind was." Ehe er auf die Wanderschaft ging, malte er auch seinen Vater. Das waren Naturstudien, die sich sehen lassen konnten.

Heimgekehrt erzählt er uns das Leiden des Herrn, die Passion. Den zu Geißelnden haben die rohen Kriegsknechte an eine schöne Renaissancesäule gebunden, einer rauft ihm das Haar, ein zweiter holt mit dem Besen aus, ihn zu schlagen, der dritte und vierte mit Knuten, an deren Riemen Stachel sind, ein fünfter sitzt und bindet sich einen Besen zurecht, während ein Soldat kaltblütig die Geißelung beobachtet und überwacht. Ein ander Blatt zeigt uns Jesus am Kreuze, ein anderes die Kreuzabnahme, es ist eine lange Reihe von Blättern. Auf dem Titelblatt ist der einsame, dornengekrönte Heiland, er ist im tiefsten Schmerze in sich versunken, auf einem Steine sitzend, das Gesicht in der rechten Hand ruhend. Ein wahrhaft ergreifendes Stück. Welch ein Blick in diese schmerzerfüllte Seele! Welch unaussprechliches Weh kommt hier zum Ausdruck!

Darauf beschert uns Dürer das Marienleben. Auf einem der Holzschnitte (Ruhe in Ägypten) spinnt Maria am Spinnrocken und wiegt dabei ihr Kind, während einige größere

Engel, von ihr nicht bemerkt, an der Wiege stehen. Joseph, der Zimmermann, mit dem langen Barte und im Schurzfell, bearbeitet Holz mit der Axt. Die herabgefallenen Späne schleppen winzige Engelbübchen in einen Tragkorb. Im Hintergrunde plätschert ein Brunnen, eine gewundene Treppe führt in ein halbzerfallenes Gebäude. Hoch aus dem Himmel herab schaut Gott Vater.

Dann zeigt er uns einen Holzschnitt „Der verlorene Sohn." Vor unsern Augen steht ein ansehnlicher deutscher Bauernhof seiner Zeit. Die Bewohner scheinen auf dem Felde zu sein. Am Düngerhaufen ist der Futtertrog, über den sich mehrere Schweine grunzend und quiekend gestürzt haben, kleine Ferkel eilen herzu zu ihrem Holzasche. Da kniet der Hirt nieder, faltet die Hände und blickt betend nach oben. Der Entschluß scheint in ihm zu erwachen: „Ich will mich aufmachen und zu meinem Vater gehen."

In Dresden befindet sich eine **kleine Kreuzigung Dürers**. Da ist der Gekreuzigte in einsamer Abendlandschaft, nur der Horizont ist hell gelassen. Der schöne, fast nackte Körper hebt sich aus der Dunkelheit herrlich hervor, das Haupt mit der Dornenkrone ist leicht zur Seite geneigt, der Mund wie stöhnend etwas geöffnet, der Blick ist schmerzlich nach oben gerichtet. „Mein Gott, warum hast du mich verlassen?" so mags eben geklungen haben. Drunten rechts in der Ecke bewegt der Wind einige dünnzweigige Birken, droben flattert das Lendentuch. „Ein so ergreifendes Stimmungsbild hat Dürer nicht zum zweiten Male geschaffen."

Ja, dieser deutsche Meister war „inwendig voller Figur."

Wiederum zeigt er uns ein Blatt: **Ritter, Tod und Teufel.** An unheimlichem Orte erscheinen im dämmernden Abend Tod und Teufel, zwei gräßliche Spukgestalten. Stolz, sie keines Blickes würdigend, reitet ein kräftiger Ritter, die starke Lanze auf der rechten Schulter, an ihnen vorbei. Keins wagt sich an ihn, straff sitzt er im Sattel, die Linke greift fest in den Zügel, um das Pferd, das einige Erregung verrät, zu beruhigen. Das ist so was für ein Menschenleben: Gerad und tüchtig den Weg hinziehen, als ein rechter, ein stolzer Mann, ohne Furcht!

Er zeigt uns **Friedrich den Weisen**, er ist kurz vor seinem Tode dargestellt, noch in aller Rüstigkeit und Kraft. Wie prüfen diese klaren Augen genau und ruhig! Wie scheint er alles abwarten zu wollen! Welche Milde liegt in diesem Gesicht!

Dürer stand auf der Seite der Lutherschen. Er hat eifrig in Luthers Schriften gelesen, Kurfürst Friedrich hat ihm selbst einige „Büchlein Luthers" nach Nürnberg geschickt. Und als (1525 schon) in seiner Vaterstadt die Reformation eingeführt wurde und Melanchthon in Nürnberg weilte, verkehrte er sehr

intim mit ihm und porträtierte ihn. Kurze Zeit darauf vollendete der große Meister das weltbekannte **Doppelbild der vier Apostel**.

Die eine Tafel zeigt uns Johannes und Petrus; Johannes im Vordergrunde, im langen roten Gewande, mit prachtvollem Kopfe, der an Schiller erinnert, ruhig in ein Bibelbuch blickend, dem Petrus den Sinn des Wortes erläuternd. Wie evangelisch! Petrus, der den großen Schlüssel des Himmelreichs trägt, in den Hintergrund gedrängt! Wie die katholische Kirche! —

Auf der andern Tafel sehen wir Markus und Paulus. Markus lebendig, rasch, kurz und bündig, wie zu schnellem Kampfe bereit, in die Welt blickend. Der Begleiter Pauli auf der ersten Missionsreise, sein Gehilfe in der römischen Gefangenschaft, der Evangelist, der in Rom das älteste Evangelium geschrieben hat. Vor ihm Paulus, eine großartige Gestalt. Im weißen, prachtvoll herabfallenden Mantel, mit seinen bläulichen Schatten, — die Rechte faßt das mächtige Schwert, die Linke trägt das Bibelbuch. So steht er da, wie aus Erz gegossen, und doch ists uns, als wende er plötzlich den bärtigen Kopf mit dem trotzigen, alles durchbohrenden Auge, als schwänge er das Schwert, vorwärtsstürmend, und wir hören das alte, grimmige Lutherlied: Ein feste Burg ist unser Gott, ein gute Wehr und Waffen! Da schaut der Geist Martin Luthers heraus!

Eine unvergeßliche Gestalt, der Höhepunkt der Dürerschen Kunst, die übrigen Apostel hoch überragend. Ganz evangelisch. Denn wir preisen Paulus als den zweiten Stifter des Christentums. Wie unbedeutend ihm gegenüber der alte, gutmütige Petrus! — Das Morgenrot einer neuen Zukunft strahlt aus diesen Apostelstafeln hervor.[1])

Eine ganze Reihe großer Meister wirkte neben Dürer, in Nürnberg der Erzgießer Peter Vischer, in Basel Hans Holbein, dem wir schöne Madonnen verdanken, eine große Anzahl Totentanzbilder, auch einen Holzschnitt, der den Ablaßhandel unbarmherzig geißelt. Endlich Lukas Cranach, der sich als Hofmaler Friedrichs des Weisen in Wittenberg niedergelassen hatte. Er besaß

[1]) „Hier ist in der Tat das Irdische nur noch ein Gleichnis. Als die vergeistigten Urtypen menschlicher Mannigfaltigkeit des Persönlichen treten diese Männer daher, in feierlicher Einfachheit, in hohem prophetischem Ernste; nichts Gemeines reicht an sie; selbst die Gewänder, die sie umhüllen, sind in den erhabenen Rhythmen ihres Faltenwurfs dem Ausdruck des Innern dienstbar gemacht." (Lamprecht 5. Bd. I.)

die Apotheke „mit süßem Weinschank". Noch steht sein stattliches Wohnhaus, mit seinem Wappen geschmückt. Er war der Maler der Reformatoren, er ist der Schöpfer der bekannten Bilder Luthers, Katharina von Boras, Melanchthons.

III.

Die Baukunst der Renaissance lehnt sich an den gotischen Stil an, ist aber nicht mehr so gebunden, so gleichartig wie dieser, holt allerlei Motive aus der Antike. Aber der einzelne Meister spricht sich in seinem Gebäude aus, und die Renaissance-Häuser der norddeutschen Städte, etwa Hildesheims, Braunschweigs, Lübecks, Danzigs, sind anders anzusehen, wie die Nürnbergs oder gar Italiens und Frankreichs. Was gemeinsam ist, ist die Liebe zu vornehm Behaglichem, Anheimelndem, der Sinn für feines Ebenmaß der Teile, für flache Rundbogen, die auf antiken Säulen stehen, für die oft prunkvollen Portale, solide, schöne Gitter, die hohen, oft fensterreichen Giebel, gut gegliedert, die traulichen, oft wundervollen Erker. Denn der Bürger kommt zum Worte, in Deutschland mehr als Priester und Ritter.

Italien ist das Wunderland der Renaissance. Dort lebte dieser Geist ja auf. Aber auch Deutschland weist Renaissance-Bauten auf, weniger Kirchen, mehr Schlösser, noch mehr Rathäuser und Wohnhäuser. Die alte Pleißenburg war ein Renaissance-Bau, der alte, freilich neu überbaute Festungsturm ist heute ein hervorragender Schmuck des neuen Rathauses geworden. Der Leipziger Baumeister der Renaissance-Zeit war Hieronymus Lotter, derselbe, dessen Namen eine Straße am neuen Rathause trägt. Kurze Zeit nach dem Gespräch Luthers mit Eck in Leipzig war er, er stammte aus Nürnberg, eingewandert und brachte es sogar bis zum Bürgermeister. Er baute auch den Nicolai- und den Thomaskirchturm, zwei feine, leichte, heitere Bauten. Das Hauptwerk Lotters in Leipzig war das alte Rathaus mit einer Reihe von Giebeln. (1556 gebaut, an Stelle des älteren kleinen, ganz baufällig gewordenen Hauses.) Die Perle der Renaissance-Bauten Leipzigs rührt nicht von Lotter her: das Fürstenhaus in der Grimmaischen Straße, so genannt, weil einst vier Prinzen, die in Leipzig studierten, hier wohnten. Es besitzt drei einfache, schöne Dachgiebel, einen gewölbten Torweg und vor allem zwei reizende runde Erker, wahre Prachtstücke. Möglich, daß Lotters Sohn das Fürstenhaus erbaut hat. Wir kennen den Baumeister nicht sicher.

Schöne Renaissance-Werke in unserer Nähe sind die Schlösser von Torgau und von Dresden und das großartige Wettiner-Grabdenkmal im Dome zu Freiberg. Die Krone der deutschen Renaissance ist das Heidelberger Schloß. (Der Ott-Heinrichsbau, 1556 begonnen). Zeigt sich in der Kunst der Renaissance nicht ganz deutlich, daß sie nicht mehr die religiösen und kirchlichen Ideen verkörpert, daß sie Freiheit des Individuums verlangt? —

Auch im **Gesang** und in der **Musik** sind wir zu den Italienern in die Schule gegangen, sie sind unsere Lehrmeister gewesen. Noch heute erinnern uns hundert italienische Ausdrücke daran: forte, piano, crescendo, Mandoline, Klarinette, Klavier, Violine, Flöte, Solo, Duett, Terzett, Quartett Arie usw. Der strenge, gebundene, einstimmige Gesang des Mittelalters, das Unisono, wurde abgelöst von einem zweistimmigen Gesang, die beiden Stimmen gingen auseinander, jede war selbständig; in derselben Selbständigkeit traten drei, vier, fünf und mehr Stimmen aneinander, das Ganze aber klang zusammen. Die Harmonie wurde erreicht. Auch hier einzelne Individuen, die ihre Stimmen selbständig bewegten. Schließlich aber wurde die Melodie zur führenden Stimme, der sich die übrigen anschmiegten und unterordneten. Ähnlich entwickelte sich die Instrumentalmusik.

Luther ist's, der deutsche Sprache und deutschen Liedgesang in die Kirche bringt, die Gemeinde soll singen, ihrem Gott in ihrer Sprache. „Wer die Musica verachtet", sagt er, „mit dem bin ich nicht zufrieden; denn die Musica ist eine Gabe und ein Geschenk Gottes, nicht ein Menschengeschenk. So vertreibt sie auch den Teufel und macht die Leute fröhlich... Ich gebe nach der Theologie der Musica den nächsten Locum und die höchste Ehre." Und nun setzt er sich selbst hin und dichtet: Nun freut euch, liebe Christengmein. — Aus tiefer Not schrei ich zu dir. — Wir glauben all an einen Gott. — Ein feste Burg ist unser Gott. — Vom Himmel hoch da komm ich her. — Alle die Lieder, von denen ein Jesuit sagte, sie hätten mehr Seelen verführt als seine Schriften und Predigten. Bei der Arbeit sang sie das Volk, auf dem Markt, auf den Gassen, im Felde, im Walde. Es war so, wie Luther einmal sang:

„Der Sommer ist stark vor der Tür,
Der Winter ist vergangen,
Die zarten Blumen gehn herfür,
Der das hat angefangen,
Der wird es auch vollenden."

Es war Wiedergeburt, Renaissance.

Und da sehen wir den großen Reformator am eiten, grünen Kamin sitzen, die Laute spielend, hrend vier Kinder gar andächtig ihre Stimmn erschallen lassen. Der jüngste Sänger kann der Noten noch Text lesen, dafür aber hat er die ndchen gefaltet und singt leise mit. Frau Käthe t das schlummernde Kleinste auf dem Schoße und ıscht fromm. Melanchthon, der im Hintergrunde ilt, ist freudig bewegt von solch wunderbarem ücke der Häuslichkeit.

Die Lieder wurden gesammelt, die ersten Gesangbücher hienen. Und der Kantor Johannes Walther von Torgau, auch wochenlang im Hause Luthers weilte, setzte die Liedertexte vier- und fünfstimmige Chöre. Denn wie in Luthers trauter ıslichkeit, so sollten sie überall erklingen. Einige Jahre später 28) aber gab Martin Luther selbst das erste Gesangbuch für Gemeinde heraus: „Geystliche Lieder, auffs new beßert, zu Wittenberg." Aber wie die Frühlingsmen schossen nun allerorten die Lieder und die Melodien herfür. ınch schönes Volkslied wurde Choralmelodie. Statt „Innsıck, ich muß dich lassen", das der Wanderbursch melancholisch stimmte, sang man jetzt „O Welt, ich muß dich lassen." Und ; prachtvolle „Wie schön leuchtet der Morgenstern" hatte vorn geklungen „Wie schön leuchten die Äugelein der Zarten und Schönen mein."

Zusammenfassung:

Wir sehen: Eine zahllose Reihe großer Männer scheint; wie mit Riesenkräften zerschlagen sie e Fesseln der mittelalterlichen Gebundenheit. ie jauchzen auf, sie durchsuchen die Welt nach ren Schätzen, sie malen, sie hämmern, sie singen. lles in neuer Kraft und grenzenloser Freude.)rer ist die Welt! — Die Menschheit hat neue ıgen und neue Seelen. Und sie ahnt erschauernd all der neuen Herrlichkeit: **einen neuen Gott.**

Renaissance ists, Wiedergeburt.

Und von Wittenberg erzählt man die wunderlichsten Dinge. —

Die Bedeutung der Psychologie für die Methodik des grundlegenden Rechenunterrichts.

Von K. Eckhardt, Frankfurt a. M.

In der Methodik des Rechenunterrichts, namentlich des grundlegenden Rechenunterrichts, begegnet man noch immer den schärfsten Gegensätzen. Zwar sind ältere Streitfragen zurückgetreten; so ist das einseitige „Sachrechnen" nach kurzer Gastrolle von der pädagogischen Bühne verschwunden, und heute schon mutet es uns etwas verbraucht an, wenn Hartmann im Sachrechnen „neuere Pädagogik" sieht und unter den Gegnern des Sachrechnens Lehrer vermutet, „die weder Zeit noch Neigung verspüren, sich mit der neueren Pädagogik vertraut zu machen".[1]) Auch hier zeigte sich wieder die Erfahrung, daß das bewährte Alte das nur äußerlich glänzende Neue überdauert.

Aber andre gegensätzliche Meinungen machen sich bemerkbar. Und diese suchen mehr als früher durch *psychologische Begründung* an Überzeugungskraft zu gewinnen: Die Entstehung der Zahlbegriffe in der Seele des Schülers wird zu erforschen gesucht; manche der neueren Arbeiten auf diesem Gebiet verkündet schon auf dem Titelblatt, daß sie auf dem Boden der Kinderpsychologie stehe, und auch das Experiment ist in den Dienst der Didaktik des grundlegenden Rechenunterrichts getreten. Die neuere Rechenmethodik steht mehr denn je unter dem Banner der Psychologie. Man sollte nun meinen, daß durch Zurückführung der Streitfragen auf die Psychologie, auf eine empirische Wissenschaft, die Möglichkeit ziemlich ausgeschlossen sei, zu gegensätzlichen Resultaten zu kommen. Jeder psychologisch gebildete Lehrer aber weiß, wie oft die widersprechendsten Ansichten mit den gleichen psychologischen Wahrheiten begründet werden. Denn die *Sätze der Psychologie haben keinen normativen Charakter*. So kann beispielsweise aus der Tatsache, daß die Aufmerksamkeit des Kindes in erster Linie eine unwillkürliche, weniger eine willkürliche ist, zweierlei gefolgert werden, einmal: also wenden wir uns in unserm Unterricht nur an die unwillkürliche Aufmerksamkeit — oder (und das vielleicht mit größerem pädagogischen Recht): also suchen wir die so nötige willkürliche Aufmerksamkeit planmäßig zu stärken. „Was ich aber prinzipiell betonen möchte, das ist die Zweideutigkeit so vieler psychologischer Ergebnisse für die Pädagogik", sagt Groos.[2])

---

[1]) Hartmann, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule. 3. Aufl. S. 193.

[2]) Groos, Seelenleben des Kindes. 1904. S. 106.

Wegen dieses rein deskriptiven, durchaus nicht normativen
)arakters der Psychologie haben manche Didaktiker die Bedeu-
ng dieser Wissenschaft für die Didaktik enger umgrenzt.
3 sei an „die didaktischen Normalformen" v. Sallwürks und
mentlich an Meßmers „Grundlinien zur Lehre von den Unter-
htsmethoden" erinnert. „Die Didaktik ist also keine ganz auf
h ruhende, sondern eine sehr abhängige Wissenschaft; abhängig
er in erster Linie, nämlich was die Begründung ihres Zweckes
trifft, von Logik, Ethik und Ästhetik, und nur in zweiter Linie
ch von der Psychologie."[1]) „Das Allgemeingültige des Lern-
d Lehrverfahrens ist logisch zu begründen, das individuell Ver-
)iedene und Veränderliche psychologisch".[2]) Zu welchen An-
rderungen an die Psychologie man dagegen kommt, wenn man
ese Grenze zwischen Logik und Psychologie nicht zieht, geht aus
n Worten Göbelbeckers hervor, wenn er hinsichtlich des Rechen-
nterrichts sagt: „Vor allem ließ man ehedem die Methode schlank-
g durch die Logik der Arithmetik, statt durch die Psychologie
r Zahl und die Physiologie der Sinne bestimmen".[3]) Das ist
türlich eins so einseitig wie das andre. Die Grundlinien der
ethode zeichnet die Logik. Die Psychologie gibt uns nur die
öglichkeit, unsere Bildungsarbeit mehr den Eigenheiten des
beitenden Schulkindes anzupassen; sie bewirkt, daß wir unsere
ufgabe leichter und rascher erreichen und nachhaltigere Eindrücke
zielen. Die didaktische Bedeutung der Psychologie be-
eht darin, daß sie, um ein Wort Meumanns zu gebrauchen,
e Voraussetzung gibt, mit der rechten Technik die
eignete Ökonomie des Lernens zu verbinden.

Bei einer kritischen Betrachtung neuerer Ansichten aus dem
biet des ersten Rechenunterrichts werden wir vielfach einer
lschen Benutzung der Psychologie zur Aufstellung von
nterrichtsgrundsätzen begegnen. Oft vermißt man die scharfe
enze zwischen dem Logischen und Psychologischen, und mancher-
Unklarheiten und Widersprüche führen auf Unbestimmtheit in
esen prinzipiellen Fragen zurück. Ziel und Lehrgang des
chenunterrichts werden nach fachwissenschaftlichen Prinzipien be-
mmt. Das Ziel des grundlegenden Rechenunterrichts ist ein
r naheliegendes. Der Rechenunterricht will eine
ertigkeit einüben, denn „das Rechnen ist wesentlich eine
rtigkeit".[4]) Der erste Rechenunterricht will die Grundlagen zu

[1]) Natorp in einer Besprechung der beiden Schriften Meßmers. Deutsche
)ule 1906. S. 468.

[2]) Natorp, a. a. O. S. 472.

[3]) Göbelbecker, Unterrichtspraxis für das Gesamtgebiet des I. Schuljahrs.
Wiesbaden (Nemnich) 1904. S. 59.

[4]) Dr. Barth, die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 1906.
466.

dieser Fertigkeit erzeugen. Diese bestehen in der Kenntnis der ersten Zahlbegriffe, in dem Verständnis der Zahlschrift, der Ziffer und in der Erlernung der primären Rechenoperationen, von denen die komplizierteren abgeleitet werden.

Es ist eine völlige Verkennung des Lehrziels des Rechenunterrichts, wenn nun Methodiker streng Zillerscher Observanz mit vieler Mühe aus dem Rechenunterricht einen „erziehenden" im Sinne dieser Schule zu machen versuchen. Gewiß „erzieht" der Rechenunterricht durch die Schulung im folgerichtigen Denken, durch die Pflege des willkürlichen Aufmerkens, durch die Erzielung einer Freude am intellektuellen Können. Aber der Rechenunterricht hat es durchaus nicht nötig, erst durch „Sachgebiete" nun auch wirklich „ethisches Material" zu vermitteln. Die Folge einer solchen Verschiebung des Lehrziels ist stets ein Verlust an Können. Es ist auch bezeichnend, daß die Vertreter eines sittlich bildenden Rechenunterrichts recht bescheiden mit ihren fachwissenschaftlichen Lehrzielen für die einzelnen Stufen sind. Es sei nur an Hartmanns Rechenstufen erinnert.

Offenbar haben diese unfruchtbaren Bemühungen, den Rechenunterricht in das Prokrustesbett des „erziehenden Unterrichts" hineinzupassen, ihren Grund in einer ungerechtfertigten psychologischen Behandlung dieser Frage. Man stützt sich auf die Herbartsche intellektualistische Psychologie, meint, daß im Gedankenkreis, nämlich in der Art, der Zahl, der Verbindung der Sachvorstellungen das wesentlichste Mittel der Charakterbildung gegeben sei, daß deshalb auch umgekehrt die Charakterbildung das eigentliche, ja einzige Unterrichtsziel sein müsse, daß deshalb auch der Rechenunterricht als „Formunterricht" zur Erreichung dieses Zieles an den „Sachunterricht" angegliedert werden müsse. Der Gegensatz Form- und Sachunterricht hat eigentlich nur auf dem Boden einer intellektualistischen Psychologie Sinn, einer Psychologie, die den Geist als ein Bündel von Vorstellungen ansieht, die dem Wesen des Seelenlebens, das Aktivität ist, nicht genügend gerecht wird, die deshalb auch den inneren Zusammenhang zwischen Denkvorgängen und Willensleben nicht genügend würdigt. — Jedenfalls zeigt aber dieses Beispiel, wie eine Anwendung der Psychologie in didaktischen Fragen zu irrigen Folgerungen führen kann, namentlich dann, wenn die psychologischen Prämissen nicht einwandfreie Hypothesen sind.

An dieselbe intellektualistische Psychologie schließt sich auch das Konzentrationsprinzip der Zillerschen Schule an. Auf den Rechenunterricht angewandt lautet die Deduktion folgendermaßen: der Gedankenkreis besteht aus Sachvorstellungen. Nur Sachvorstellungen können die Grundlage des Denkens sein. Also müssen die inhaltslosen „Formalien" mit „Sachen" gefüllt werden.

Das Rechnen an und für sich ist nicht bildend, es wird es erst durch Ausgehen und Anwenden auf die Sache. Das Lesen ist an und für sich geistloser Verbalismus, erst die Sache macht die Form bildend. So richtig diese Gedanken sind, so sehr bedürfen sie doch der Einschränkung.

Von der „bildenden" Wirkung wird hier gesprochen, und damit eines der schwierigsten Probleme der Psychologie und der Didaktik: das Wesen der Intelligenzbildung berührt. Die Intelligenz, der Verstand, ist nicht eine einfache, nicht mehr zerlegbare Kraft, sondern ein Komplex zahlreicher psychischer Erscheinungen, dessen Analyse eine der wesentlichsten Ziele der experimentellen Pädagogik ist. Gewiß bildet auch die Zahl, die Klarheit und die Art der Sachvorstellungen und deren Verknüpfung ein wesentliches Stück der Intelligenz. Aber zur Intelligenz gehören noch andere, mehr formale Faktoren: Erscheinungen des Gedächtnisses, die Art der Apperzeptionsvorgänge, Aufmerksamkeitserscheinungen, elementare psychische Vorgänge, die auch durch die Einübung von Fertigkeiten beeinflußt werden. Einen allerdings noch spärlichen, aber doch interessanten Einblick in das Wesen und die Entwicklung der Intelligenz gestatten die exp. Arbeiten zur Begabungslehre. Und in ein ganz neues, von der Herbartschen Psychologie abweichendes Stadium ist die Frage nach dem Wesen der intellektuellen Vorgänge durch die Untersuchungen Meumanns und Eberts[1]) getreten, weil dadurch die formale Übungs- und Entwicklungsfähigkeit des Gedächtnisses nachgewiesen ist. Diese interessanten Ergebnisse sichern unsere Annahme, daß auch der Komplex seelischer Eigentümlichkeiten, die wir unter dem Namen Intelligenz zusammenfassen, einer formalen Bildung fähig ist, und vermutlich haben bei dieser Intelligenzbildung auch die „inhaltslosen Formalien" ihren Anteil. Jedenfalls will es mir scheinen, als ob die Erlernung einer Assoziation von Bewegungen, wie sie zur Niederschrift des i nötig ist, die dann unter die Leitung des Willens gestellt wird, oder die Erlernung eines Analogieschlusses wie der: weil 5 + 3 = 8 ist, so ist auch 50 + 30 = 80 und andere dergleichen „trockenen" Dinge — als ob sie doch in irgendeiner Beziehung zu dem etwas dunklen Begriffe „Verstand" stehen. Ein Beispiel sei noch erwähnt, das zwar etwas von unserem Thema wegführt, aber unsere vorbezeichnete Stellung deutlicher erkennen läßt. In seinen „Experimentellen Beiträgen zu einer Begabungslehre"[2]) kommt Winteler auf die Beobachtung zu sprechen, daß die intelligenteren Kinder bei

[1]) „Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereich des Gedächtnisses." Archiv f. d. ges. Ps. IV. S. 1—232.

[2]) Inaugural-Dissertation. (Zürich.) 1906.

Versuchen mit dem Tachistoskop günstigere Resultate zeigten als die schwächer Begabten. Es ist das ein Seitenstück zu der bekannten Tatsache, daß die begabteren Schüler im allgemeinen rascher lesen lernen als die schwachen. Winteler macht hierzu folgende Bemerkungen: „Man hat in pädagogischen Kreisen schon wiederholt und nicht ganz mit Unrecht das Lesen des Kindes als einen Prüfstein der Intelligenz betrachtet. Jedem Lesen liegt nicht bloß eine objektiv mechanische Wiedergabe des optischen Bildes zugrunde, sondern noch ein stark subjektives Moment, das im Tachistoskop besonders scharf hervortritt. Aus einem vagen Gesamteindruck und einzelnen bestimmter erfaßten Teilen hat die Vp. das Ganze produktiv zu schaffen, und je geringer die Zahl der Bauelemente ist, je ungünstiger das Verhältnis zwischen ihnen und dem ganzen Wort, desto mehr wird der subjektive Faktor zur Betätigung herbeigezogen."[1]) Ähnliche Beobachtungen über das Verhältnis der Intelligenz zur Fertigkeit kann man auch beim Rechnen machen. Ist denn nun der Schluß unberechtigt: Was ein Kennzeichen der Intelligenz ist, das ist auch ein Bildungsmittel der Intelligenz?

Und nun zu der oben angedeuteten Ansicht über das Verhältnis von „Formalien" und „Realien": Gewiß, Schreiben, Lesen und Rechnen werden erst wahrhaft bildend durch ihre praktische Anwendung. Erst wenn man das Lesen benutzt, fremde Geistesprodukte nachzuschaffen, indem man sie sich assimiliert, erst wenn im Rechenunterricht aus sachlichen Verhältnissen die anzuwendende Rechenoperation herausgedacht werden muß, dann wirken diese Fertigkeiten in hohem Maße bildend. Aber erst muß die Fertigkeit da sein. Und für Fertigkeiten ist — im Gegensatz zum Wissen — „der Weg vom Einfachen zum Zusammengesetzten der einzig mögliche".[2]) Die Anfänge müssen erlernt werden, ohne daß sie künstlich kompliziert, künstlich mit „Sachvorstellungen" erschwert werden. Jede unnötige Ablenkung muß vermieden werden. Das alles gehört zum Kapitel Ökonomie des Lernens. Dann treiben wir keinen Verbalismus. Denn die Punktgruppe 3 ist ebenso eine sachliche Anschauung wie das dreiblättrige Kleeblatt, und das Buchstabenbild i ist ebenso ein sachliches und zudem dem Kind ein interessantes Objekt wie „der Igel."

Man weist auf die Wünsche, die Interesserichtung des Kindes hin und meint nun psychologisch zu verfahren. Auch Barth leitet aus dieser Interesserichtung des Kindes das Ausgehen von lebensvollen Sachgebieten ab. (S. 478). Man darf aber in dieser Berücksichtigung des kindlichen Interesses nicht zu weit gehen. In ihrer Konsequenz lautet dann die Forderung: „Gebt dem Kinde

[1]) Winteler, a. a. O. S. 39.
[2]) Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. S. 242.

kerbrot, denn es verlangt danach!" Auch Göbelbecker neigt
nchmal sehr zu dieser Art Psychologie.[1]) Hier finden wir jene
eideutigkeit psychischer Tatsachen wieder, von der wir oben
ıchen. So darf man aus der Tatsache, daß das Kind eine
metterlingsnatur ist (G. S. 44), nicht folgern: also führen
den kleinen Schmetterling von Blume zu Blume. Denn das
:e keine Bildung, keine Entwicklung. Wir können aus dieser
cheinung, daß die kindliche Aufmerksamkeit eine labile und dyna-
che (Meumann) ist, nur folgern: Also suchen wir das Kind
nählich dahin zu führen, daß es dem Lernobjekt seine Aufmerk-
keit zuwendet. Die Aufmerksamkeit ist ja bekanntlich durch Ge-
ımung beeinflußbar. Göbelbecker meint (S. 44): „Sicher operiert
sechsjährige Knabe auch rechnerisch lieber mit Häschen und
ıchen, mit Gänschen und Küchlein, als mit Rechenkugeln und
henstäbchen, natürlichen und künstlichen Fingern, und doch bilden
e Dinge heute noch das A und O des Rechenunterrichts." Aus
en „psychologischen" Beobachtungen folgert nun Göbelbecker,
dem trockenen Rechnen eine anregende Zielaufgabe mit ein
r Kätzchen u. dgl. vorausgehen muß, und daß die gewonnenen
henfätzchen in sogenannten „charakteristischen Zahlbildern" (Tisch,
efumschlag 2c.) — auch Henck greift in seinem ersten Schul-
: diese „Reformidee" auf — anzuwenden sind. Wie dieses
ereffe am Nebensächlichen auf das eigentliche Lernobjekt, nämlich
Zahlbeziehungen übertragen wird, das wird den Reformlern
ıer nachzuweisen gelingen. Wenn nach dieser Hinsicht etwas
der Psychologie zu schließen ist, dann ist es lediglich die
ıge: Wie vermeidet man Ablenkung der Aufmerk-
nkeit, und wie erreicht man deutliche Apperzep-
n der Zahlenverhältnisse? Und da scheint nur Beetz
Rechte getroffen zu haben, wenn er sagt: „Gewonnen werden
unmittelbaren Zahlanschauungen einzig und allein an bestimm-
Gruppierungen von Dingen, welch letztere dem Kind an und
sich höchst gleichgültig sind und sein müssen." In ähnlicher
ise urteilt auch Schneider.[2]) Doch davon später. Hier sollte
: betont werden, daß es zur Unmethode führen kann, wenn man
kindlichen Wünsche in der Weise didaktisch verwertet. Wie
enklich dieser Grundsatz ist, sieht man dann, wenn man ihn
pielsweise bei der Auswahl der Jugendlektüre anwenden wollte.
Überhaupt die Furcht der Reformler vor den „trockenen
rmalien!" Ist denn das Rechnen, das trockne, rein formale,
talozzische Rechnen wirklich dem Kind so langweilig? Angeregt
ch Sterns Untersuchungen über die Beliebtheit

[1]) Göbelbecker, Unterrichtspraxis im Sinn naturgemäßer Reformbestrebungen, Wiesbaden 1904.

[2]) Schneider, die Zahl und der grundlegende Rechenunterricht. 1908. S. 57.

und Unbeliebtheit der Lehrfächer, stellte ich einige dahin zielende Fragen. Dabei war das Rechnen bei den Kleinen fast durchweg an erste Stelle gerückt, und ich hatte wenig „interessantes" Sachrechnen betrieben. Die Begründung sei in den Worten eines Schülers gegeben: „Ich hab' das Rechnen gern, weil ich's kann!" Lediglich die Freude am intellektuellen Können war ausschlaggebend für die Bewertung. (Man vergleiche damit Meumanns Beobachtungen über das formale und materiale Interesse. Das Interesse wird weniger durch das Lernobjekt, als durch die Steigerung des Könnens erzielt.) Vom Standpunkt einer intellektualistischen Psychologie muß man natürlich zu einer gegenteiligen Ansicht kommen. So entwickelt Hartmann: „Da Formen und Zeichen nicht nur anfangs, sondern auch weiterhin unmittelbares Interesse nur ausnahmsweise erregen, das Rechnen es aber an und für sich nur mit Formen und Zeichen zu tun hat, so kann bei dem auf sich allein angewiesenen Rechenunterricht unmittelbares Interesse auch mit nur einiger Sicherheit niemals (!) erwartet werden." (A. a. O. S. 176). Diese Auslassung Hartmanns ist um so interessanter, da sie zeigt, wie Folgerungen aus den Hypothesen der Herbartschen Psychologie der Erfahrung direkt widerstreiten können. Oder ist eine reine intellektuelle Freude am Können kein unmittelbares Interesse?

Übrigens kann das Rechnen an sachlich interessanten Objekten noch eine unleidliche Folge haben. Bei Untersuchungen über das visuelle Zahlvorstellen meiner Schüler ergab sich eine Gruppe, die geneigt war, beim Zahldenken allerhand Phantasievorstellungen sachlicher Art zu reproduzieren.[1]) Und gerade diese Schüler gehörten zu den mittelmäßigen und schlechten Rechnern, obwohl ihre sonstige Begabung bessere Resultate erhoffen ließ. Nun ist es wohl denkbar, daß die Erinnerungsbilder der sachlichen Objekte namentlich dann längere Zeit im Bewußtsein verharren, wenn die Schüler zu Perseverationen neigen. Und diese Perseverationen können wohl die Konzentration der Aufmerksamkeit auf das Lernobjekt hemmen. Man soll deshalb schon dem kindlichen Bedürfnis nach interessanten Objekten nicht in der Weise nachgehen, wie es bei Göbelbecker geschieht. So müssen wir aus psychologischen Gründen den „psychologisch" begründeten Satz zurückweisen: „Der Formenunterricht, auch der Rechenunterricht, muß sich notwendig aus dem Sachunterricht entwickeln."[2])

Gerade zur Unterstützung des „Sachrechnens" finden wir so oft eine unkritische Anwendung psychologischer Daten. Hartmann führt beispielsweise das Anschauungs-

[1]) Experimentelle Pädagogik. V. 1907. S. 1. u. f.
[2]) Göbelbecker, das rechenunterrichtl. Sachprinzip. S. 71.

rinzip ins Feld. Geradezu typisch für derartige „psychologische" Begründungen ist folgende Beweisführung dieses Methodikers: „Wie aller Unterricht, so hat auch der Rechenunterricht, soll er den Forderungen der Psychologie genügen, von der Anschauung auszugehen. Fragen wir aber, was angeschaut werden kann und soll, so treffen wir (nicht etwa auf Zahlbilder! E.) abermals auf Sachen. Wir dürfen daher (!) auch gleich bestimmter setzen: Der Rechenunterricht hat von geeigneten Sachgebieten auszugehen".[1])

Neben dem Prinzip der Anschauung spielt auch das der Darstellung eine Rolle bei dieser Art der Anwendung psychologischer Tatsachen für die Didaktik. Als Kuriosum sei noch eine solche Folgerung aus der Kinderpsychologie erwähnt. Gothe[2]), dem es darum zu tun ist, „den Rechenunterricht von neuen und einheitlichen Gesichtspunkten zu betrachten", leitet aus der psychischen und physischen Verfassung des Kindes auch für das Rechnen folgende langvolle Forderung ab: „Machet die Schultore weit auf, daß die lang verschmähten Gehilfen einer wahren Erziehung, Spiel und körperliche Arbeit, in unseren Unterrichtsräumen eine bleibende Stätte finden." (S. 359.) Deshalb werden Stäbchenlegen, Flechten von Papierstreifen und dgl. liebe Dinge mehr im Rechenunterricht gefordert.

Für den Rechenunterricht ist es ganz besonders nötig, den Anteil der Logik und der Psychologie an der Fundamentierung der Didaktik scharf zu umgrenzen. Trat früher das Psychologische zu sehr zurück, so verfällt man heutzutage gern in das entgegengesetzte Extrem. Suchen wir nun, nachdem wir an einigen Beispielen die unzulässige Anwendung der Psychologie gezeigt haben, den oben ausgesprochenen allgemeinen Satz über das Verhältnis von Logik und Psychologie in der Unterrichtslehre auf die wesentlichsten Probleme des grundlegenden Rechenunterrichts anzuwenden.

Der grundlegende Rechenunterricht hat zunächst Zahlbegriffe zu vermitteln. Wie das geschieht, das sagt uns die Logik. Der Zahlbegriff ist ein Beziehungsbegriff und ist wie jeder Begriff Ergebnis eines Abstraktionsprozesses. Er bezieht sich auf die Gliederung eines einheitlichen Vielen in Einheiten. In dem engeren Begriff einer jeden bestimmten Zahl liegt außerdem noch die Bekanntschaft mit den Begriffen der vorhergehenden Zahlen als Voraussetzung. Ähnlich wie der Begriff „Tisch" die Begriffe „Platte" und „unterstützen" voraussetzt, so setzt der Begriff „3" die Begriffe „1" und „2" voraus.[3]) Diese beiden Seiten des Begriffs

[1]) Hartmann, a. a. O. S. 178.

[2]) Gothe, das Rechnen. Pädag. Studien XXVI. S. 353 u. f.

[3]) Vgl. Schmidt, Päd. Studien 1906 S. 24 u. f., auch Hartmann, der diesen Unterschied des allgemeinen und bestimmten Zahlbegriffs hervorhebt. (A. a. O. S. 261)

So ergibt sich aus den Sätzen der Logik über das Wesen der ahl nur wenig: Einmal das Selbstverständliche, daß die Zahlbegriffe uf dem Wege der Abstraktion zu gewinnen sind, und das ebenso elbstverständliche, daß der Lehrgang durch die Zahlenreihe bestimmt ird. Zähl- und Anschauungsprinzip! folgt aus dem Wesen der Zahl.

Und doch diese Gegnerschaft, dieser anscheinend unüberbrückbare egensatz zwischen den Zähl- und Anschauungsmethodikern! Zum eil entstehen die widersprechenden Ansichten, wie schon hervorgeoben, dadurch, daß man nur eine Seite des Zahlbegriffes beachtet; um Teil kommt der Widerspruch daher, daß man Logisches und sychologisches vermengt. So versteht man manchmal unter dem egriff „Zählen" das logische Verhältnis des Vergleichens zweier eihen und gleichzeitig die psychologischen Vorgänge bei der Ausührung dieses Vergleichs, namentlich die Apperzeption der Eineiten durch die fixierende Aufmerksamkeit. In dem letzteren Sinn ebraucht es offenbar Hartmann in seiner Kritik der Layschen ersuche, im ersteren anscheinend Lay, wenn er meint, daß das esultat des Zählens stets der Zahlname sei, und daß seine Versuche eigten, daß ohne Zählen gerechnet werden könne.[1]) So kommt es, aß man in dem Gebrauch der Zahlbilder ein Aufgeben des Zählrinzips sieht, obwohl auch hier ein sukzessives Fortschreiten + 1 + 1 ..., also ein „Zählen" im psychologischen Sinne geommen, selbstverständlich gepflegt wird.

Wir sahen, daß die Sätze der Logik über das Wesen der ahl die Grundlinien der Methode vorzeichnen. Diese didaktischen olgerungen aus dem Logischen über das Wesen der Zahl offenarten sich als allgemein anerkannte, selbstverständliche Unterrichtsaximen, so daß es fast wie ein Streit um des Kaisers Bart nmutet, wenn man die tief angelegten Spekulationen und Kontroersen über „das Wesen der Zahl" verfolgt.

Fragen wir nun, welche didaktische Bedeutung hat emgegenüber die **Psychologie** für die Vermittlung er ersten Zahlbegriffe?

Gemäß unseres an die Spitze der Ausführungen gestellten atzes, daß die Psychologie zwar nicht die Grundlinien der Didaktik orzeichnet, wohl aber zur geeigneten Ökonomie des geistigen rbeitens Anleitung gibt, fragen wir: **Welches sind die psychischen orgänge bei der Erarbeitung der Zahlbegriffe? Welches sind ie psychischen Vorgänge bei dem Denken der Zahlbegriffe?** Diesen orgängen passen wir unsere Methode an, um dadurch dem Grundtz von der Ökonomie des Lernens gerecht zu werden.

Die erste Frage ist ausführlich von Schneider in der bereits tierten Schrift „Die Zahl im grundlegenden Rechenunterricht"

[1]) Lay, Alte und neue Experimente zum ersten Rechenunterricht. (Exp. äd. 1905. 129—166.)

behandelt worden. Es handelt sich um die Frage: Welche Anschauungsmittel eignen sich am besten zur Abstraktion der Zahlbegriffe? Es ergeben sich aus solchen psychologischen Beobachtungen die Sätze: Das räumlich gegebene Viele ist didaktisch wertvoller als das zeitlich gegebene Viele, denn im Räumlichen ist uns nicht nur die Aneinanderreihung der Einheiten, sondern auch die Syntheſe zum einheitlichen Vielen simultan gegeben. Die Einheiten müſſen gleichartig ſein. Sie müſſen ſich möglichſt von ihrer Umgebung abheben u. ſ. f. So entwickeln Schneider und mit ihm andere aus der Art der pſychiſchen Vorgänge beim Wahrnehmungsakt die Notwendigkeit der Zahlbilder. Die experimentellen Unterſuchen des Wahrnehmungsaktes beim Anſchauen der Zahlbilder führen nun zur Frage: Wie müſſen die Zahlbilder beſchaffen ſein, um den Wahrnehmungsakt zu erleichtern?

Die Unterſuchungen Lays, Schneiders, Walſemanns u. a. ſind ja bekannt. Sofern ſie die Frage beantworten wollen: Welche Gruppierung iſt die günſtigſte für die Auffaſſung?, iſt gegen ihren Wert nichts einzuwenden. Sobald jedoch die Frage allgemeiner geſtellt wird: Welche Gruppierungsform iſt didaktiſch am wertvollſten?, müſſen noch andere Faktoren außer der Auffaßbarkeit berückſichtigt werden. Doch davon ſpäter.

Nicht nur die Gruppierungsform iſt maßgebend für die Schnelligkeit der Auffaſſung. Auch die Farbe ſpielt eine Rolle. Es ſei wieder an Lays Unterſuchungen erinnert. Gewiß ſind ſolche Dinge nicht weſentlich. Aber im Hinblick auf die Erleichterung der geiſtigen Arbeit iſt auch das Unweſentliche willkommen. Barth weiſt mit Recht auf Peſtalozzis Wort hin: „In der Pädagogik kommt es, weiß Gott, auf Kleinigkeiten an!“

Die Frage nach der Entſtehung der erſten Zahlbegriffe iſt in neuer Zeit mehrfach berührt worden. Doch ſchätze ich die Bedeutung dieſes Problems für die Didaktik nicht zu hoch ein. Denn unſere Schüler verfügen wohl beim Schuleintritt ſchon über den Begriff 1, 2 und 3. Die Art des Abſtraktionsvorgangs iſt alſo bereits erlernt, ſeine Anwendung zum Zweck der Gewinnung der übrigen Zahlenbegriffe iſt nicht mehr ſo ſchwer. Übrigens wären ſtatiſtiſche Zuſammenſtellungen über die Zahlenbegriffe der Schulneulinge nicht unintereſſant. Die Meinungen der Didaktiker ſchwanken über den Umfang des Zahlenverſtändniſſes. Man mag vielfach durch das Herſagen der Zahlwörterreihe der kleinen Burſchen, die beſonders dreſſiert worden ſind, ſo abgeſchreckt ſein, daß man den Schulneulingen zu wenig zutraut. So meint auch Walſemann[1]: „Von einzelnen mathematiſch

[1]) Walſemann, Peſtalozzis Rechenmethode. 1901.

frühzeitig geschulten Köpfen abgesehen, reicht die Zahlenkenntnis der sechsjährigen Kleinen über eine mechanische Fertigkeit im Zählen meist wenig hinaus."

Verlassen wir diese Frage nach der Art der psychischen Vorgänge beim Erwerb der Zahlbegriffe. Interessant ist auch die zweite: Welcher Art sind die psychischen Vorgänge, welche das Denken der Zahlbegriffe begleiten? Diese Frage ist weit weniger bearbeitet worden als die vorige. Eine interessante, allerdings auch mehr prinzipielle Behandlung des Problems findet sich in der Abhandlung „Zur Psychologie des elementaren Rechenunterrichts" von Dr. Schmidt.[1]) Begriffe, denn um solche handelt es sich doch im Rechnen, sind nicht vorstellbar. Aber doch treten beim Denken der Begriffe Repräsentanten für dieselben in Gestalt konkreter Individualvorstellungen über die Schwelle des Bewußtseins. Diese sind akustischer, motorischer oder visueller Art. Beim Denken der Zahl 5 können nur die 5 Finger der Hand vorschweben, oder ich reproduziere die Sprechbewegungsvorstellung „fünf", die Punktgruppe ⁘ oder die Ziffer 5. Diese konkreten Erinnerungsbilder verleihen dem unvorstellbaren Begriff sinnliches Leben. Diese Repräsentanten des Begriffs, diese Zahlenvorstellungen der Kinder zu kennen, ist jedenfalls von Interesse, denn es ist wertvoll, wenn wir zur Gewinnung der zweckmäßigsten repräsentativen Vorstellungen Anleitung geben können. Wollte man die Kinder gewähren lassen, irgendwelche beliebige Zahlvorstellungen zu bilden, so wäre das zum mindesten unökonomisch. Die Kinder benutzen anfangs noch ihre Zahlvorstellungen zum Auffinden der fundamentalen Gleichungen, die später als gedächtnismäßig eingeprägte Sätze einfach mechanisch wiedergegeben werden. Nicht alle Zahlvorstellungen eignen sich so zur Unterstützung des Rechnens. Man vergleiche das Zifferbild 5 mit der Punktgruppe 5! Deshalb ist es wesentlich, daß wir die Schüler möglichst bald anleiten, eine gewissermaßen konstante, auch für das Rechnen brauchbare Vorstellung zu erarbeiten, welche immer die Rolle der Repräsentantin für den Begriff übernimmt. Deshalb müssen wir zur Veranschaulichung ein bestimmtes Viele benutzen, das in seiner Art dem Wesen der Zahl, einer in Einheiten gegliederten Vielheit, entspricht. Sonst gewöhnen sich die Kinder zu früh daran, diese Rolle der repräsentativen Vorstellung durch Zahlwörter oder Zifferbilder übernehmen zu lassen. So ergibt sich aus denselben Gründen, mit denen Pestalozzi seinerzeit seine Tabelle empfahl, die Benutzung der Zahlbilder, der „Zahltypen". Daß wir räumliche,

[1]) Päd. Studien 1906. Heft 1. 2. 3.

nicht zeitliche Gruppierungen des Vielen (vgl. Fährmann) vorschlagen, geschieht deshalb nicht nur wegen der leichteren Apperception des Räumlichen, die wir oben hervorhoben, sondern auch wegen der festeren Einprägung, der Perseveration solcher Erinnerungsbilder des Räumlichen. Daß wir unter den räumlichen Gruppierungsformen nicht die Finger, wie Jänisch[1]) und Wilk[2]), nicht die Tillichschen Stäbe, wie die Zillersche Schule, sondern qualitätslose Zahlbilder empfehlen, geschieht deshalb, weil sie als Erinnerungsbilder wertvoller sind — besonders sei auch an den motorischen Vorstellungstyp erinnert, der sich hier keine ablenkenden, wertlosen Nebenvorstellungen einprägt —, wertvoll in ihrer Einfachheit und Deutlichkeit. Die Befürchtungen Dr. Schmidt's, daß die Zahlbilder so starke Perseverationen bewirkten, so daß darin ein starkes Hindernis für den Übergang zum reinen Wortbegriff und damit zum geläufigen Rechnen liege (A. a. O. S. 108), kann ich nicht teilen. Jedenfalls zeigt die Beobachtung, daß die Punktgruppe als Erinnerungsbild sehr rasch wieder zerfällt, sich dissoziiert.[3])

Von besonderem Interesse ist die Frage, welchem Sinnesgebiet die individuellen Zahlvorstellungen der Kinder angehören, welche typischen Unterschiede sich überhaupt beim Zahlvorstellen geltend machen, und wie diese typischen Differenzen didaktisch gewürdigt werden.

In der schon erwähnten Untersuchung „Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen" wurden nur die Zahlvorstellungen visuellen Charakters besprochen. Es zeigte sich u. a., wie dieselben bei nichtvisuellen Kindern ausblieben, wie die visuellen Kinder wieder recht interessante, auch didaktisch verwertbare individuelle Differenzen aufwiesen. Solche Beobachtungen des individuellen psychischen Geschehens predigen überzeugend die alte Forderung: nicht Generalisieren, sondern Individualisieren! Und doch generalisiert man noch zu gerne. Wenn man die methodischen Schriften neuerer Zeit durchliest, findet man recht häufig, wie die Verfasser unbewußt von ihrem eignen Vorstellungstyp aus didaktische Schlüsse und falsche Verallgemeinerungen ziehen. So hält Räther scheinbar alle Schüler für visuell, wenn er sagt: „Wie dem Kinde bei der Reproduktion geographischer Kenntnisse die Landkarte vorschweben soll, so soll ihm im Rechnen die natürliche Zahlenreihe vorschweben. Er löst die Aufgabe durch innere Anschauung der Reihe." In ähnlicher Weise verallgemeinert Kallas[4]) das visuelle Vorstellen, ebenso

[1]) Jänisch, die Zahlenkreise 1—10, 1—100, 1—1000.
[2]) Wilk, das Werden der Zahlen und des Rechnens. (35. und 37. Jahrb.)
[3]) Vgl. „Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen." A. a. O. S. 8.
[4]) Kallas, die Methode des el. Rechenunterrichts. Mitau 1889.

inisch. Letzterer hat für visuelles Rechnen den Ausdruck „vor-
lliges" Rechnen geprägt und sagt (a. a. O. S. 63): „Um den
chülern das vorstellungsgemäße Rechnen zu erleichtern (J. spricht
n dem Rechnen im Anschluß an die russische Rechenmaschine),
acht man beim Stellen jeder Aufgabe zwischen der ersten und
eiten Zahl eine kleine Pause: 11 — + 7! 32 — + 6!" Da-
gen meint der nichtvisuelle Zählmethodiker Knilling: „Beim
echnen mangelt uns jede deutliche Zahlvorstellung", (a. a. O.
171) und „ich stehe nicht an zu behaupten, alles Rechnen
im letzten Grunde Sache des Ohrs und der Lippen, bloße
echanische Fertigkeit, nicht aber Betätigung des Vorstellungs-
rmögens oder irgend einer Vorstellungskraft."[1]) Dem auditiven
yp scheint Fährmann anzugehören, wenn er die zeitlich gegebene,
ythmisch gegliederte Klangreihe als „Zahlbild" benutzt. Die
eispiele ließen sich vermehren. Jedenfalls zeigen sie, daß
r moderne Methodiker mit der experimentellen
ädagogik vertraut sein muß. Erlernt dann wenig-
ens seinen eignen Typ neutralisieren. Jedenfalls
hört die Lehre von den Vorstellungstypen in ein Kapitel wie
das aus Knillings Werk über den „individualisierenden Unter-
ht." — Vielleicht spielt auch der Gegensatz zwischen fluk-
uierender und fixierender Aufmerksamkeit eine
esentliche Rolle bei der Bildung der Zahlvorstellungen; denn
e fluktuierende Aufmerksamkeit ermöglicht ein simultanes, die
ierende ein sukzessives Apperzipieren. Meumann vermutet ja
ch einen Zusammenhang zwischen diesen Aufmerksamkeits- und
n Vorstellungstypen. Dieses Gebiet harrt noch der Unter-
chungen, die jedenfalls für den grundlegenden Rechenunterricht
n Interesse werden dürften.

Wenden wir uns von der Frage nach der Gewinnung
r Zahlbegriffe der zweiten **nach der Verwertung der Zahl-**
griffe zu. Bis jetzt zeigten wir, wie bei der Vermittlung von
ahlbegriffen wohl die Logik die Grundlinien zu den didaktischen
aßnahmen angibt, daß jedoch zur Individualisierung der Me-
ode, zu einer geeigneten Ökonomie der Arbeit, Kenntnis der
sychologie erforderlich ist. Auch die Behandlung unserer
eiten Frage zeigt dasselbe Bild! Bei der Erlernung der primären
echensätzchen zeigt uns die Psychologie, wie wir leichter und nach-
ltiger arbeiten können. Und ebenso, wie wir in den vorigen
örterungen über die Zahlbegriffe zuerst die psychischen
organge besprachen, die bei der Erarbeitung der
ahlvorstellung auftreten, also perzeptiven Cha-
akter zeigen, und dann die Erscheinungen der Vor-

[1]) zitiert bei Beetz, Kritische Beiträge zu den Tagesströmungen im el. Re-
nunterricht. S. 8.

stellungsreproduktion beleuchteten, die das Denken der Zahlbegriffe begleiten, so wenden wir zunächst unser Augenmerk auf den **Erwerb** der grundlegenden Rechensätzchen, dann auf die **Reproduktion** derselben.

Die „fundamentalen Gleichungen" (Barth) können auf dreifache Weise erworben werden. Sie können mechanisch eingeprägt werden, sie können durch Zählen oder durch Zerlegen erlernt werden. Über die zunächst erwähnte Art können wir hinweggehen, schon deshalb, weil die mechanische Einprägung von mehr als 100 zusammenhangsloser Sätzchen aus der Addition und Subtraktion eine völlige Verkennung des Grundsatzes von der Ökonomie des Lernens darstellt. Nicht unerwähnt soll aber bleiben, daß in dem Reihenbilden der Zählmethodiker leicht ein Einschleichen dieser Memorierunmethode erfolgen kann. Zählen oder Zerlegen? So heißt die Streitfrage. Und mit Deduktionen aus philosophischen Lehren oder mit dem Hinweis auf die praktische Erfahrung wird jede dieser Methoden eingeführt. Die Logik sagt uns nur, daß die „fundamentalen Gleichungen" Urteile sind. Wir können nun zu dem Urteil 2 + 2 ist 4 einmal dadurch kommen, daß wir zu zwei Einheiten 1 und noch 1 zufügen. Wir können es aber auch, indem wir die Punktgruppe 4 in 2 + 2 zerlegen; letzteres natürlich nur dann, wenn die Punktgruppe 4 nicht nur in ihrer geometrischen Form, sondern in ihrem Inhalt erfaßt ist. Daß dazu auch sukzessives Apperzipieren gehört, daß also das „Zerlegen" das „Zählen" nicht völlig ausschließt, ist oben schon angedeutet worden. Aus Gründen der Ökonomie des Lernens ist von beiden Methoden dem Zerlegen der Vorzug zuzuerkennen. Auch Schmidt, ein Gegner des Zerlegens, gibt zu, daß das Arbeiten mit der Punktgruppe die Zählarbeit durch eine leichtere geistige Arbeit ersetzen kann. Man kann wohl sagen, daß das „Zerlegen" rascher zur Gewinnung der fundamentalen Gleichungen führt als das Zählen. Und Barth führt mit Recht an, daß die Anschauung von Dingen eine stärkere Perseveration im Bewußtsein hat, als der bloße Akt des Zählens. „An der besser haftenden Anschauung wird aber auch der Name besser haften als am Zählakte."[1]) Wir kamen auf Grund unserer Ausführungen über die Zahlbegriffe, ihre Erarbeitung und Reproduktion zu der Folgerung, Zahlbilder zu benutzen. Nun kann man allerdings an diesen Punktgruppierungen, seien es Einer- oder Zweierreihen oder sonstige Konstellationen, sowohl Zählen als auch Zerlegen traktieren. Aber die Zahlbilder drängen einem geradezu das Zerlegen auf, vorausgesetzt, daß sie nach dieser Hinsicht brauchbar sind. Und hier tritt uns

[1]) Barth, a. a. O. S. 476.

: Forderung an die Zahlbilder entgegen, die wesentlicher als jene, die man durch die erwähnten Experimente über die ffaßbarkeit zu berücksichten versucht: Das Zahlbild muß zerlegbar sein, daß nach erfolgtem Zerlegen die sprünglichen Typen auftreten. Wenn also die Punktppe 8 in 5 und 3 zerlegt wird, so müssen die so entstandenen uppen 5 und 3 der Normalgruppierung entsprechen.[1]) Deshalb f dem Experiment, welches nur eine Seite, nämlich die Übertlichkeit der Zahlbilder prüft, wohl eine mitbestimmende, aber te ausschlaggebende Bedeutung zuerkannt werden. Gewiß werden Zahltypen bevorzugen, die in kurzer Expositionszeit am sichersten nnt werden. Aber wertvoller erscheint uns die Zerlegbarkeit damit die rechnerische Verwertbarkeit des Zahlbildes. Weil älteren Zahltypen und auch die Beetzschen der streng durchihrten Forderung der Zerlegbarkeit nicht immer entechen, sodaß in den Teilen der zerlegten Gruppe neue Gruppungsformen entstehen, stehen manche Methodiker, z. B. Hartnn, den Zahlbildern skeptisch gegenüber; doch entspricht die rnsche Zweierreihe im großen und ganzen den beiden Fordegen der Übersichtlichkeit und der Zerlegbarkeit. Um sie übertlicher zu gestalten, verwendet Lay ungleiche Entfernungen, jneider Hilfslinien und Dienstbach folgendes Bild:

. Es ist ersichtlich, daß die Forderung der Zerlegbarkeit in
. dieser Dienstbachschen Gruppierung am strengsten gewahrt
. wird. Vollkommen kann die Forderung der Zerlegbarkeit
. allerdings nur bei der einfachen Punktreihe erfüllt
. werden, jedoch stellt sich hier der Übelstand der mangelten Übersichtlichkeit ein. Vielleicht hat sich Pestalozzi wegen er vollkommenen Zerlegbarkeit der Reihendarstellung und nicht Zweierpunktreihe zugewandt. Die Zerlegung der Einerreihe nte an der Tabelle dadurch erleichtert werden, daß übereinanderende Reihen verglichen werden konnten.[2])

Damit den verschiedenen Vorstellungstypen bei der Ereitung der primären Rechenoperation Genüge geleistet wird, nern wir uns der didaktischen Forderungen, die aus der Betung des komplikativen Gedächtnisses abgeleitet

---

[1]) Vgl. Dienstbach, Zur Reform des grundl. R. U. Allg. Schulblatt. sbaden 1902.

[2]) Weil die Art der Zerlegung der Einerreihe eine andre ist als die der ierreihe, und weil diese Zerlegungsart durch die ganze Konstruktion der chtabelle nahegelegt wird, erscheint es nicht einleuchtend, wenn Walsemann Ersetzung der Strichreihe durch die Bornsche Doppelreihe noch „pestalozzisch" nt. Zur Benutzung der Bornschen Gruppierung genügt ein Zahlenbild, messendes Vergleichen zweier Gruppen wie bei Pestalozzis Strichtabelle ist geschlossen. Vgl. Walsemann, Pestalozzis Rechenmethode.

werden: Wem nötig, nicht nur visuelle, sondern auch motorische, vielleicht sogar akustische Veranschaulichung.

Wir erinnerten oben an den möglichen Zusammenhang der Lehre von den Aufmerksamkeitstypen mit der Frage der Erarbeitung der Zahlbegriffe. Wenn ein solcher Zusammenhang besteht, so daß der fixierende Typ mehr für das sukzessive Auffassen der „Zählmethode", der fluktuierende mehr für das simultane Auffassen der „Anschauungsmethode" geeignet ist, so ist es auch wahrscheinlich, daß die Frage: Zerlegen oder Zählen? nicht generell, sondern nur im Hinblick auf diese Typen entschieden werden kann. Inwieweit diese Vermutung berechtigt ist, könnte nur durch experimentell-pädagogische Untersuchungen festgestellt werden.

Wenden wir uns nunmehr von den Wahrnehmungsvorgängen zu den Reproduktionserscheinungen. Welche psychischen Vorgänge begleiten das Reproduzieren der ersten Rechensätzchen, der „fundamentalen Gleichungen"? Haben diese Vorgänge didaktisches Interesse?

Wenn das Urteil 4 + 3 = 7 zum erstenmal gebildet worden ist, so ist noch nicht die Sicherheit geboten, daß es zum bleibenden Eigentum des Kindes geworden ist. Es hat nur dann praktischen Wert für den Schüler, wenn es auch ohne neue Anschauung reproduziert werden kann. Jede Reproduktion eines Urteils ist nun gerade wie die des Begriffs von konkreten Individualvorstellungen begleitet. Diese sind visueller, akustischer oder motorischer Art. Man sieht vielleicht das Schriftbild „4 + 3 = 7" oder die zerlegte Punktgruppe 7, oder man bildet akustisch-motorische Sprechbewegungsvorstellungen u. dgl. m. Wie jedes Denken anfangs ein „Sachdenken", ein Verknüpfen plastischer, individueller Sachvorstellungen ist, ehe es sich zum geläufigen „Wortdenken" entwickelt, so ist es notwendig, daß das Denken der Zahlbeziehungen ursprünglich ein Reproduzieren konkreter Sachvorstellungen in sich schließt, ein inneres Anschauen (visueller, akustischer oder motorischer Art) des real gegebenen Vielen, ehe es so mechanisiert wird, daß es ein Wortdenken wird. Es ist klar, daß diese begleitenden intellektuellen Prozesse aus der Sinnessphäre die richtige Bildung des Urteils wenigstens anfangs unterstützen. Es wurde oben schon darauf hingewiesen, daß diese Vorstellungen natürlich nur dann diese Bedeutung haben, wenn sie dem Charakter der bestimmten Zahl, nicht dem Zeichen (Zahlwort, Ziffer) entsprechen. Über die didaktische Bedeutung der charakteristischen Art der Zahlvorstellung sagt Schmidt[1]) mit Recht:

[1]) A. a. O. S. 25.

ıt darum versagt das Kind beim Lösen der Aufgabe häufig,
es diese nicht auszurechnen vermöchte, sondern lediglich des-
n, weil es die in der Aufgabe gegebenen Zahlbegriffe nicht
sch zu erfassen und zu reproduzieren vermochte". Wir haben
schon ausgeführt, daß zu einem solchen Erinnerungsbild,
nicht „etwas Beliebiges, stetig Wechselndes, Zufälliges"
nidt) bezeichnen soll, eine Gruppierung von Punkten am ge-
tsten ist. Wir wandten uns, soweit es sich um Wahrnehmungs-
inge handelte, der modifizierten Doppelreihe zu. Ist diese
als Zahlvorstellung, also als Erinnerungs-
, das zum „anschauungslosen" Rechnen benutzt
d, die zweckmäßigste Gruppierung? Mit einem
ichen Bild der Doppelreihe kann nur der ausgeprägt visuelle
ler operieren und jedenfalls auch nur dann, wenn er nicht
end arbeitet, synthetisch eine Teilvorstellung an die andre
Alle anderen Typen können sich jedoch die einfache Reihe
ll oder auditiv, sukzessiv oder simultan vorstellen. Da im
en und dritten Schuljahr die Vorstellung der Doppelreihe
zu gunsten der einfachen Reihe zurücktritt, ist es wohl zweck-
g, auch schon im grundlegenden Rechenunterricht die ein-
e Punktreihe als Erinnerungsbild einzuprägen. Das kann
rch geschehen, daß man nach der Durchnahme des Zahlen-
3 die Zifferreihe bis zur durchgenommenen Zahl niederschreiben
— immer in derselben Richtung —, daß man Orientierübungen
r Reihe vornimmt u. dgl. Wir werden durch diese Einprägung
einfachen Reihe, die man der Übersichtlichkeit wegen gliedert
r Akustiker durch den Rhythmus, für Visuelle durch die Färbung
llen Vorstellungstypen gerecht. Es handelt sich, um es noch
al zu sagen, nicht um die erste Erarbeitung, sondern um
Reproduktion der Zahlbegriffe und Rechenurteile. Jedenfalls
en wir alles aufbieten, damit die Schüler nicht frühzeitig
Zahlwort oder die Ziffer reproduzieren, mit denen sie nun
s anfangen können. Namentlich gilt das von dem Vorstellen
Ziffer seitens der Visuellen. Erst die in der Reihe lo-
sierte Ziffer hat Bedeutung für das Rechnen. Nur an
n Beispiel sei auf die Bedeutung des Erinnerungsbildes für
Rechnen hingewiesen. Die Aufgabe 3 + 4 kann den visuellen
ler veranlassen, folgende Ziffervorstellungen zu reproduzieren:
. 4; 2) 3 + 4 3) 1 2 3 4 4) . . 3 . . . 7.
Offenbar hat doch nur die letzte Vorstellungsart Bedeutung
ie Lösung der Aufgabe.[1])
Es ist klar, daß wir als ökonomisch arbeitende Lehrer den
ler zur geeignetsten Vorstellungsweise anzuleiten versuchen.

[1]) Vgl. hierzu: Visuelle Erinnerungsbilder etc. A. a. O. S. 14 und f.

Wieweit das möglich ist, das können allerdings nur Un
suchungen über die charakteristischen Zahlvor
lungen, die Beeinflußbarkeit derselben, die Abhängigkeit
den Vorstellungs- und Arbeitstypen, entscheiden. Allerdings w
durch solche Untersuchungen nicht neue Unterrichtsmethode
zielt, wohl aber die Unterrichtsarbeit der Individualität ang

Wir sehen, welche Schwierigkeiten schon entstehen, wen
die verhältnismäßig einfachen psychologischen Vorgänge, die
fassung und Reproduktion bei der Gewinnung der fundame
Gleichungen, zu analysieren und didaktisch zu verwerten

Beim Rechnen sind aber noch andere, kompliziertere
toren zu beachten. Vor allem sei das Gedächtnis un
Begabung genannt. So zeigt es sich, daß es für eine p
logisch begründete Didaktik noch viel zu tun gibt. Woher k
es, daß jener Schüler so vorzüglich, dieser so schlecht rec
D. h. welches sind die elementaren Differenzen, die
Unterschiede bewirken? Wie kommt es, daß Rechenfertigkeit
Begabung sich manchmal nicht entsprechen? Diese und a
praktische Fragen sind nur auf dem Weg zu lösen, den di
perimentelle Pädagogik beschreitet: Sie analysiert Gesamtvorg
und sucht die isolierten Komponenten der geistigen Arbeit
beobachten.

Von den zahlreichen Untersuchungen über das Gedächtnis
auch einiges Licht auf das Zahlengedächtnis. Aus
Arbeit Pohlmanns, „Experimentelle Beiträge zur Lehre vom
dächtnis" (Berlin 1906.) seien folgende, auch den Rechenmethod
interessierenden Ergebnisse entnommen.

Akustisch dargeboten wurden in 3 Wiederholungen u. a. 10 Za
u. 10 Namen von Anschauungsgegenständen. Es ergaben sich
das Behalten folgende Zahlen, die über die Entwicklung des Zah
gedächtnisses, sein Verhältnis zum Behalten von sinnvollen Wört
und über individuelle Unterschiede bei Knaben und Mädchen man
Interessante lehren:

I.	Knabenklasse	(14	Jahr.)	73%	Zahlen	84%	Namen
II.	„	(13	„)	83%	„	83%	„
III.	„	(12	„)	59%	„	78%	„
IV.	„	(11	„)	56%	„	71%	„
V.	„	(10	„)	47%	„	56%	„
VI.	„	(9	„)	39%	„	39%	„
I.	Mädchenklasse	(14	„)	75%	„	85%	„
II.	„	(13	„)	79%	„	76%	„
III.	„	(12	„)	72%	„	78%	„
IV.	„	(11	„)	57%	„	72%	„
V.	„	(10	„)	56%	„	65½%	„
VI.	„	(9	„)	62%	„	51%	„

Aus diesen und anderen Beobachtungen geht hervor, daß das *ehalten von Zahlen schwieriger ist als andrer Ob-kte*. Dazu muß man nun noch die Summe der ungünstigen Ein-ffe addieren, die das Zahlengedächtnis noch verschlechtern müssen. erher gehört nach Pohlmanns Beobachtungen auch die große Schüler-)l, die *starke Klassenfrequenz*. Pohlmann fand in den Göt-ger Mittelschulen beträchtlich bessere formale Gedächtnisleistungen s in den stärker frequentierten Osnabrücker Schulen. Daß eine Stei-rung der „Gedächtniskraft" eintreten muß, wenn der einzelne Schüler hr „dran kommt", ist ja nach den Untersuchungen Meumanns und erts ganz natürlich. — Auch *mangelhafte Intelligenz* an das Zahlengedächtnis ungünstig beeinflussen. Natürlich ist der rallelismus zwischen schwacher Intelligenz und niedrigen Gedächt-sleistungen nicht ausnahmslos nachzuweisen. Aber doch ist es be-rkenswert, daß die besseren Schüler der VI. Klasse der Osnabrücker abenmittelschule 54%, die schwächeren nur 24% Zahlen behielten. ei den Mädchen war der Unterschied weniger deutlich (66% zu 58%). gl. Pohlmann, a. a. O. S. 51 und f.). Dazu kommt noch die *blenkbarkeit*. Jede Lösung einer Aufgabe lenkt vom Behalten r Zahlen ab. Die Hemmung ist nach meinen Beobachtungen um größer, je mehr die Kinder akustisch-motorisch arbeiten. (Vgl. „Vi-elle Erinnerungsbilder beim Rechnen"). Jedenfalls hemmen die mo-rischen Innervationen beim Kopfrechnen die akustisch-motorischen ahlwortvorstellungen mehr als die Zifferbilder des visuellen Typs. — uch spielt *die Adaption der Aufmerksamkeit* eine Rolle. a der Visuelle schwerer adaptiert als die andern Typen[1]), ist für ihn s gefürchtete Galopprechnen eine unerfüllbare Forderung.

Aus allen diesen Schwierigkeiten heraus ergibt sich der Vorschlag, *ch zum Kopfrechnen dann, wenn die Aufgaben an s Zahlengedächtnis große Anforderungen stellen, s Rechenheft zu benutzen*. Wieviel Schüler kommen während er Rechenstunde oft nie zu einem selbständig gefundenen Resultat, il ihr Zahlengedächtnis sie im Stich läßt! Besonders wird dieser Vor-lag noch durch ein interessantes Ergebnis Pohlmanns unterstützt: *ei Zahlenmaterial ergibt die visuelle Vorführung n erheblich besseres Behalten als die akustische*.[2])

Natürlich müssen wir auch gleichzeitig versuchen, das Zahlenge-chtnis zu kräftigen. Das kann nur dann geschehen, wenn wir die achen des mangelhaften Zahlengedächtnisses kennen. Sie können darin liegen, daß der Schüler mit seinem Vorstellungstyp nicht nomisch zu arbeiten versteht. Doch wir können hier diese Frage ht weiter erörtern. Unsere Ausführungen wollen ja nur eine prin-zielle Frage behandeln; dabei werden wir allerdings stets auf Ein-

[1]) Fränkel. Über Vorstellungselemente und Aufmerksamkeit. 1905. S. 194.
[2]) A. a. O. S. 173.

zelprobleme hingewiesen, namentlich auf Probleme aus der experimentellen Pädagogik. Was wir Lehrer tun können, ist möglichst genaue, möglichst systematische, möglichst wissenschaftliche Beobachtung der Kinder. Wir suchen ihre Vorstellungs- und Aufmerksamkeitstypen zu bestimmen, suchen Eigentümlichkeiten guter und schlechter Rechner auf den Grund zu kommen und tragen die Beobachtungen, auch die vorläufig unerklärbaren, in die Individualitätenliste ein. Vielleicht tritt uns doch mit der Zeit eine Gesetzmäßigkeit psychischen Geschehens entgegen, die uns vorläufig noch unbekannt ist. Je mehr wir den Zusammenhang zwischen der Individualität und der Form der geistigen Arbeit erkennen, umso mehr können wir der Forderung gerecht werden, daß unser Unterricht mit der rechten Technik des Lehrens die geeignete Ökonomie des Lernens vereinen soll. Und hier finden wir ja die Bedeutung der Psychologie für die Didaktik wieder, wie wir sie am Eingang unserer Ausführungen aussprachen. Vereintes Arbeiten wird wohl Resultate erhoffen lassen. Auf diese Weise denken wir auch dem Schüler das Lernen leichter zu machen; zwar nicht mit Kirschen und Kätzchen; — aber doch dürfen wir dann auch unserem Unterricht das leider so oft mißbrauchte Attribut „kinderpsychologisch" beilegen.

Religionslehrer und Seelsorger.

Gedanken über christlichen Enthusiasmus.

Von Oberschulrat **Römpler.**

(Schluß.)

Fragen wir nun was der Religionslehrer als Seelsorger zur Erreichung dieses Zieles zu tun habe, so lautet die Antwort zunächst daß auch er in der pädagogischen Kunst und Wissenschaft größtmöglichste Tüchtigkeit besitzen müsse, ob er diese nun seiner akademischen oder seiner seminaristischen Vorbildung verdankt, ob er nun von Berufs wegen Theolog oder Pädagog ist. Nicht die Art der Vorbildung, sondern die so oder so erworbene pädagogische Weisheit fordert, ohne irgend welche einseitige Bevorzugung der Logik oder der Psychologie, sorgsamste gleichmäßige Pflege des empirischen und spekulativen und sozialen und sympathetischen und ästhetischen und ethischen und religiösen Interesse; sie lehrt am rechten Ort, in der rechten Weise vorurteilslos zur Geltung bringen den Unterschied zwischen Gesinnungsunterricht und Sachunterricht und Formunterricht; sie macht frei, in Konfessionsschulen wie in Simultanschulen, von Stundenzahl und

Stundenverteilung, von der Gebundenheit an biblische Geschichte oder Katechismus, an Altes oder Neues Testament, an sokratische Lehrgespräche oder in Fragen und Antworten gekleidete Predigten oder Kunstkatechesen, an Formalstufen oder sonstwelchen Aufbau methodischer Einheiten und dergleichen: mag der Religionslehrer sich für dies oder das als das allein Richtige entscheiden, in jedem Falle hat er als Seelsorger es lediglich zu tun mit der Person; und auch da handelt sichs wieder ebenso wenig um eine so zu sagen rein formale Bildung, um die Erziehung zur Persönlichkeit in abstracto, wie um deren Tüchtigkeit in concreto, um die für besondere Berufszweige und Standesansprüche und Parteiinteressen auf politischem oder kirchlichem Gebiete erforderliche materiale Bildung. Denn die Seelsorge ist nicht nur eine Sonderaufgabe der religiösen Erziehung; sie hat es vielmehr als Ganzes mit dem moralischen Prozeß zu tun; und nur als solches löst sie das Problem aller pädagogischen Kunst und Wissenschaft, die einheitliche, harmonische Entwicklung des ganzen Menschen in seinem Verhältnis zu Gott und zur Welt. Denn diesem Doppelverhältnis gemäß ist auch der eigentümlich menschliche Lebensprozeß ein doppelseitiger, ein sittlicher und ein religiöser oder in seiner Einheit eben der moralische Prozeß.

Dann freilich vermögen wir auch nicht denen beizustimmen deren Reform des Religionsunterrichtes (in der Schule wenigstens) darauf hinausläuft daß an Stelle der Religion Moral im landläufigen Sinn gesetzt wird; denn hier liegt immer wieder oder immer noch das alte Mißverständnis vor, nach dem die Seele des Menschen dem heiligen Gott, der Leib des Menschen dagegen der sündigen Welt zugehören und daher Sache der Religion das Seelenleben, Sache der Moral dagegen nur das Leibesleben sein soll.

Eigentlich wäre zu erwarten solcher Einseitigkeit sei der Boden schon dadurch entzogen daß die Methodiker ihr Lehrverfahren, und zwar auch für den Religionsunterricht, aus psychogenetischen Gesetzen abzuleiten und auf diesen aufzubauen versuchen; jedoch sind auch sie keineswegs immer frei zu sprechen von einer Behandlung der Religion vorwiegend als Gefühlssache; und dies läßt auch sie in ihrer Theorie nicht alle Funktionen der menschlichen Persönlichkeit zur vollen Geltung kommen.

Alle diese Funktionen fassen wir mit Rich. Rothe zusammen als Handeln, also in einem dem Erkennen nicht beigeordneten, sondern übergeordneten Begriff, als Einheit des urteilenden, begreifenden, verstandesbewußten, intellektuellen, theoretischen und des entschließenden, tuenden, willenstätigen, thelematischen, praktischen Handelns. Dann aber hat auch der Religionslehrer als seelsorgerlicher Erzieher zwar nicht von Berufs wegen mit Psychologie als Wissenschaft sich zu beschäftigen, sei es selber lernend, sei es lehrend; was er aber dann zu lehren, wozu er dann mit größtmöglichster pädagogischer Meisterschaft

zu erziehen hat das ist mit Rücksicht auf das menschliche Verstandesbewußtsein das Erkennen und mit Rücksicht auf die menschliche Willenstätigkeit das Bilden.

Beides ist nun zwar wiederum in abstracto zu unterscheiden, sofern es als religiöses und als sittliches Handeln besondere Formen annehmen muß, im Verhältnis zur Welt und im Verhältnis zu Gott; bei normaler moralischer Entwicklung jedoch kann in concreto keins anders vorkommen als schlechthin zusammen mit dem anderen; denn der unendliche, für unser Sinnesleben schlechterdings unzugängliche Gott selbst kann nun einmal unmittelbares Objekt des menschlichen Handelns nicht sein, weder für unser Erkennen, die „Verinnerung eines Äußeren", noch vollends für unser Bilden, die „Veräußerung eines Inneren"; und so ist und bleibt auch das religiöse Handeln auf dasselbe Objekt angewiesen wie das sittliche, nämlich auf die materielle leblose und belebte Natur, auf die Gott offenbarende Welt der Erscheinungen.

Vielleicht liegt es manchem nahe daraus den Schluß zu ziehen daß es dann doch wohl religiöser Erziehung überhaupt nicht mehr bedürfe, daß die Sorge um diese dann ein für allemal erledigt sei. Indes! Das hieße ja ganz vergessen daß die Religion, das persönliche, innerliche Verhältnis zu Gott nicht als solches der Welt, des sinnlichen Naturorganismus als ihres Werkzeuges bedarf, sondern nur insofern als die Funktion der menschlichen Persönlichkeit wesentlich die Form der Selbstbestimmung hat und wirksam fungieren nur kann vermöge eines Werkzeuges, das eben der sinnliche Naturorganismus ist.

Damit freilich daß die Welt, unser eigner Mikrokosmos wie der uns äußerliche Makrokosmos, unserer Persönlichkeit zugeeignet, daß sie von dem menschlichen Verstandesbewußtsein zu seinem Inhalt und von der menschlichen Willenstätigkeit zu ihrem Objekt gemacht wird, damit ist noch keineswegs auch schon die Gemeinschaft des Menschen (beides als Geschlecht und als Individium) mit Gott hergestellt; gibt es doch z. B. im geselligen und öffentlichen Verkehr, unter den Vertretern der Naturwissenschaft und der bildenden Künste, ja sogar unter den Psychologen (um ganz zu schweigen von den schlechten Christen unter den Theologen und Klerikern) Leute genug die noch weit, weit davon entfernt sind von einer Übereinstimmung ihres eigenen Denkens und Wollens mit dem Gottesbewußtsein, mit der Gottestätigkeit: und so bleibt immer noch etwas zu tun übrig was wir füglich als die religiöse Sonderaufgabe des Seelsorgers bezeichnen dürfen, was aber keineswegs auch nur annähernd zu erreichen oder damit abgetan ist daß in Kirche und Schule und Haus groß und klein über Gottes Wesen und Gottes Willen in herkömmlicher Weise belehrt und an Übung desselben gewöhnt wird was man so landläufig Gottesdienst zu nennen pflegt.

Nur ganz gelegentlich sei hierbei bemerkt daß in alle Wege nicht davon die Rede sein kann das unserm Verhältnis zu Gott entsprechende

Verhalten hätte zu bestehen in einem dem unendlichen Gott unsererseits zu leistenden Dienst, einem Schaffen für ihn, einem Opfern vor ihm und dergleichen; heißt es doch schon beim Propheten Sacharja 7, 5. 6) „Da ihr fastetet und leidtruget ... habt ihr mir so gefastet? oder da ihr aßet und tranket habt ihr nicht für euch gegessen und getrunken?“

Derartiges — auch religiös genanntes — Handeln, ein bloßes Feiern zu besonderen „heiligen“ Zeiten während des Menschenlebens statt einer dem göttlichen Ebenbild entsprechenden Gestaltung des ganzen, ganzen Menschenlebens, es ist ohne innerstes persönliches Anteilnehmen und Miterleben der Gottesgedanken und Gottestaten nur ein leerer Traum.

Dieses innere Anteilnehmen aber es hat zur Voraussetzung als conditio sine qua non jenes auch z. B. von Erwin Rohde (s. o. S. 634) anerkannte allgemein menschliche religiöse Bedürfnis; und dieses allein bildet den Anknüpfungspunkt für den Religionslehrer als Seelsorger, den Grund auf dem allein irgend welche Unterweisung für das moralische Handeln sich aufbauen läßt. Denn von der Überzeugung vermag sich der Verfasser nicht zu trennen daß kein Mensch dem anderen zu sagen vermag welches denn eigentlich die volle unbedingte Wahrheit über Gottes Wesen und Willen sei (s. o. S. 655). Alle derartige Belehrungen oder Theologumena bringens im besten Falle zu dem Selbstbetrug daß wir fremdes Wissen und fremdes Tun nachsagen und nachahmen als wäre es unser eigenes; und doch kann unter allen Umständen von christlichem Glauben oder gar von christlichem Enthusiasmus, von wahrer Gemeinschaft mit Gott, auch in ihren allerersten Anfängen nur dann die Rede sein, wenn unser natürliches religiöses Bedürfnis Befriedigung findet in dem wonach wir selber, wonach unser selbsteigenstes Ich gehungert und gedürstet hat und was dieses selber mit einem unzweifelhaften Ja! als das Gesuchte und Gefundene bestätigt. Wohl sagt der Herr Jesus Christ (Joh. 5, 39) zu den Juden „Suchet in der Schrift! denn ihr meinet ihr habt das ewige Leben darin, und sie ists die von mir zeuget“; aber auch von ihr gilt Goethes Wort „die Geisterwelt ist nicht verschlossen; dein Sinn ist zu; dein Herz ist tot! Auf! bade Schüler unverdrossen die irdsche Brust im Morgenrot!“ Und wie man von der Schrift gesagt hat sie sei gleich einem Bach in dem ein Kamel ertrinken und den ein Kind durchwaten könne, so ists mit der ganzen großen Offenbarung Gottes in Natur und Geschichte auch: wie mancher Gelehrter ist bereits an ihnen irre geworden! und doch bieten sie in Hülle und Fülle und mannigfaltigster Form (die Heilige Schrift eingeschlossen!) genug um auch den Ärmsten an Geist selber wahrnehmen, selber beurteilen, selber erwerben und selber genießen zu lassen was gerade seiner Eigenart, seinem Denken und Wollen entspricht und wodurch sich dieses als göttliches Geschlechts erweisen kann.

Welch ein unverzeihliches Unrecht dann aber auch seitens der Religionslehrer, vermeinen sie dies alles darstellen zu müssen als dämonischer Art, als unverträglich mit dem Heil der Seelen!

Daß das Wort Seele vermutlich Hauch, Atem bedeutet ward bereits ebenso erwähnt wie die Auffassung der Seele als Luft (s. o. S. 638 f.). In dieser sie ununterbrochen einatmend leben wir; und wer ausgeatmet hat er ist tot, ist entseelt. Richard Rothe aber sagt unter Bezugnahme auf Marheineke „Nichts ist uns geläufiger als die Vergleichung des Betens mit dem Atemholen, einer der Grundformen des sinnlichen Assimilationsprozesses. Daher wird der Stand des Gebetslebens allgemein als der Gradmesser des religiösen Lebens überhaupt angesehen." „„Das Gebet des Christen ist im allgemeinen nicht verschieden von der christlichen Frömmigkeit überhaupt, welche das Beten ohne Unterlaß ist (1. Thess. 5, 17).““ Und da sollte wirklich die christliche Frömmigkeit, das Sein Gottes im Menschen als unvereinbar gelten mit einem Leben in der uns umgebenden Atmosphäre mit allem was in ihr ruht und in ihr sich bewegt? mit einem Leben in der Welt? Diese sollte im feindlichen Gegensatz stehen zu Gott? Die Gemeinschaft mit ihm, das Denken und Wollen wie Gott es wäre nicht ein stetes Einatmen und Ausatmen, ein ununterbrochenes Nehmen und Geben, ein Empfangen im Vertrauen dankbarer Liebe, ein Bekennen mit Wort und Tat im Vertrauen gehorsamer Furcht?

Wir sind also weit, weit davon entfernt daß wir christlichen Enthusiasmus für untrennbar zu halten vermöchten von einem weltflüchtigen Pessimismus, der zwar vielleicht nicht wie gewisse Naturforscher zu spötteln weiß über allerhand Antinomien und Dysteleologien, aber um so mehr zu warnen liebt vor dieser sündigen Welt, von der die armen Seelen loszureißen des Religionslehrers heilige Pflicht sei.

Wir fordern im Gegenteil eben von ihm daß er dem Volke, jung und alt, Sinn und Verstand zu öffnen, Mund und Hand willig und geschickt zu machen weiß für das moralische, das sittliche und religiöse Handeln mit der Welt der Erscheinungen in der sich Gott der Herr offenbart, seine Gedanken — wir reden menschlich — in Wirklichkeit umsetzt.

Diese nachdenken und nachbilden zu lernen darin besteht der moralische Prozeß des selbstbewußten und sich selbst bestimmenden Menschen; und diesen Prozeß anzuregen und zu leiten und seinem Ziele möglichst nahe zu führen darin finden wir die recht eigentliche Aufgabe des Religionslehrers als Seelsorgers.

Den Anfang muß er natürlich damit machen daß er die ihm anvertrauten „Seelen" sich daran gewöhnen lehrt[1]) durchaus nichts ge-

[1]) Ohne Lehrgespräch, ohne anregende Fragen wird das kaum zu machen sein.

)ankenlos, aktiv und paſſiv willenlos, produktiv und rezeptiv zu
:rleben, ſondern möglichſt klar und deutlich auch zu wiſſen was ſie
)ernehmen, was ſie tun. Und haben ſie einigermaß gelernt ſich ſelber
hr eignes Verhältnis zur Welt und das daraus ſich naturgemäß
:rgebende Verhalten zu verſtehen, dann bedarf es keines zudringlichen
römmelnden Geredes von dem dreimal heiligen Gott, keiner aber-
gläubiſchen oder heuchleriſchen Übertretung des zweiten Gebotes; dann
gibt der allen Menſchen angeborene tiefinnerliche Drang von ſelber
Antwort auf die wahrheitdurſtige Frage nach dem Woher und Wozu,
nach der aus allem Weltgeſchehen, aus allen von Menſchenweisheit
abſtrahierten Geſetzen herausleuchtenden Gottesgedanken. Und deren
mehr und mehr ſich klärendes und vertiefendes Erkennen einerſeits,
die deren immer künſtleriſcher werdendes Bilden oder Umſetzen in
Taten andrerſeits es iſt jenes allmähliche Heranreifen der Identität
)es Ideellen und Realen, die Vergeiſtigung, der religiöſen Erziehung,
)er Seelſorge Ziel.

Dieſes hochherrliche Ziel zu erreichen vermag freilich bei aller
pädagogiſchen Tüchtigkeit, bei allem noch ſo umfaſſenden Vertrautſein
mit den Dingen und Ereigniſſen in Natur und Geſchichte, bei noch
ſo gründlicher allgemeiner und fachmäßiger Bildung, trotz aller Em-
pirie und Spekulation niemand der nicht ſelber ſchon ſich mit ſeinem
Gotte eins zu wiſſen und zu erweiſen, gelernt hat. Wem aber das
Glück einer ſo normalen perſönlichen Entwicklung zu teil geworden
iſt er kann nicht anders: er muß es auch andere mitgenießen laſſen
und ſo mit oder ohne ausdrücklichen ſeelſorgerlichen Beruf im Dienſte
der Nächſtenliebe mithelfen zur Verwirklichung des höchſten Gutes,
um Kommen des Reichs einſtimmend in den Enthuſiasmus des
frommen Gellert „Da ruft, o möchte Gott es geben! vielleicht auch
mir ein Selger zu „„Heil ſei Dir! Denn du haſt das Leben, die Seele
mir gerettet Du!““ O Gott! Wie muß das Glück erfreun der Retter
einer Seele ſein!“

Rechenmeiſter Adam Ries und ſeine Söhne.

Ein Beitrag zur Geſchichte des praktiſchen Rechnens und des Rechenunterrichts.

Von **Georg Müller.**

1. Adam Ries.

Die prächtige Bronzebüſte des Rechenmeiſters Adam Ries mit dem offenen Geſichte und dem wallenden Vollbarte, die bei Gelegenheit der Feier des 400jährigen Geburtstages in Annaberg beſchloſſen und von Profeſſor Robert Henzen geſchaffen wurde, iſt ein würdiges Denkmal

für den um den Rechenunterricht in Sachsen hochverdienten Mann. Das literarische Denkmal, das bereits seit zwei Jahrzehnten angekündigt ist, harrt freilich der Ausführung. Und doch wäre sie sehr wünschenswert, da die bisherigen Darstellungen sehr der Ergänzung bedürfen.

Schon das Verzeichnis der Schriften bei Berlet[1]) hat eine Vervollständigung nötig. Während er von dem kleinen Rechenbuche der Rechenung auf der Linien und Federn als älteste Ausgabe die Frankfurter von 1535 gesehen hat, stehen neuerdings wesentlich mehr zur Verfügung. Die Königliche öffentliche Bibliothek zu Dresden besitzt eine Frankfurter, wohl aus dem Jahre 1525, die zweite Auflage vom Jahre 1530, eine Leipziger von 1568, eine Wittenberger von 1579, eine Frankfurter von 1589[2]). Heigenmooser nennt eine von 1534[3]). Außerdem ist mir eine Wittenberger von 1536, eine Leipziger von 1538 (Schumann) und 1554 (Berwald) bekannt. Eine solche von 1595 wurde von den sächsischen Prinzen benutzt[4]). In Rostock gab das Büchlein 1624 A. Ferber heraus.

Als das große Rechenbuch, die Rechenung nach der lenge auf den Linien und Federn, 1550 erschien, wurde es mit einem Privilegium vom Kurfürst Moritz, dem es gewidmet war, begnadigt. Er unterstützte am kaiserlichen Hofe die Erlangung eines Impresoriums. Sein Gesandter auf dem Augsburger Reichstage, Franz Kram, berichtet an Dr. Georg Komerstadt, daß er sich in der Angelegenheit bemühe und sofort Meldung erstatten werde, wenn er Erfolge gehabt habe[5]). Das kaiserliche Privilegium wurde erteilt. 1611 erschien eine neue Ausgabe bei Selfisch in Wittenberg.

Über die Quellen und das Verhältnis der Bücher zu andern gleichzeitigen Rechenwerken sind wir bezüglich der Coß durch die gründliche Arbeit von Wappler unterrichtet[6]). Über die Verbreitung und Benutzung in den Schulen wird sich in den Archiven Material finden. In der Ausgabe des Georgenhospitals zu Leipzig vom Jahre 1564 wird verrechnet „zu einem Adam Ryßen und zu Bappier den Jungen 3 gr.“[7]).

---

[1]) B. Berlet, Zur Feier des 400. Geburtstages von Adam Riese. Leipzig und Frankfurt a. M. 1892. S. 5.

[2]) Vgl. auch K. Falkenstein, Beschreibung der Königlichen öffentlichen Bibliothek zu Dresden. Dresden 1839. S. 136 u. ö.

[3]) Das Rechenbuch von Johann Böschenstein 1514: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. 17. Jahrgang (1907), S. 128.

[4]) E. Reimann, Prinzenerziehung in Sachsen am Ausgange des 16. und im Anfange des 17. Jahrhunderts. Dresden 1904. S. 130. Vgl. auch S. 63.

[5]) Loc. 10189. Ein Buch von Dr. Franz Cramen und Lorenz Ulmann, geschrieben an Dr. Georg Komerstatt. Was auf dem gehaltenen Reichstage zu Augsburg Anno 1550 allenthalben vorgelaufen.

[6]) H. E. Wappler, Zur Geschichte der deutschen Algebra im 15. Jahrhundert. Zwickau 1887.

[7]) Ich verdanke diese Notizen Herrn Direktor Dr. Pahner. — Übrigens findet sich noch ein Rechenmeister Jacob Schmidt in der Stadtkassenrechnung

Auch über seine Berufstätigkeit als Beamter im Bergbau ind die Quellen kaum berührt, die das Königliche Hauptstaatsarchiv u Dresden enthält.

Erwähnt sei z. B. das Gutachten[1]), in dem Adam Ries auf die Schäden, Unzuträglichkeiten und Schwierigkeiten aufmerksam machte, ie eine damals viel erörterte Verschlechterung der Münze für Fürsten, and und Volk haben würde. Der Hinweis auf die Einwirkung, die ie Maßregel auf die Stimmung des Bergmanns haben würde, mutet odern an. Es wurde von dem Gutachten ausgeführt:

„So der fall mit der Münz fürgenommen, würden hierdurch nicht llein meiner gnädigen Herren Landen und Leuten, sondern Ihre fürstchen Gnaden selbst fast beschwerlicher Nachteil daraus erwohren.

Erstlich würden ihre fürstlichen Gnaden an allem Einkommen, ihnen am Zehenden beider Fürstentümer Bergwerke gebühren, erklichen Abbruch der Münz halber dulden müssen. Auch Ihr f. G. urch Geringerung der Münz nicht wenig abgehen an den Zinsen, enten, Geleiten und Zöllen, die Ihre f. G. vom Lande jährlich zu ewärtigen. Und ist wohl zu beachten, daß diese Lande mit keiner nderlichen oder, dadurch der Handel und Bergwerk erhalten, denn llein auf guter Münz versehen.

Es würden auch im Fall der Münz alle Unkosten des Bergwerks or Unschlitt, Holz, Eisen, Kohlen, Seil, Blei, Holz, Fuhrlohn, Heuer und andere Löhne, auch was man sonsten zu Unterhaltung bedarfen ürde, steigen, dadurch die Zubuße erhöht, der Bergmann etwas utzig gemacht und zum Aufplasen geursacht würde, daraus sich auch n merklicher Abbruch der Mannschaft ergeben möchte und durch inderung der Mannschaft die Bergwerk nicht so stattlich bauet wurden. uch Waren und Viktualien würden nicht abgehen, auch Zölle und ierzehend gemildert". Die Unkosten würden größer, die Haltung es Hoflagers teurer werden. „Es würden auch diejenigen, die wiederiufliche Hauptsummen an gutem Geldt verkauft, nicht gleiche, sondern eringere Wiederbezahlung zu gewärtigen haben und männiglich an ieh, Getreide und andern den Wert nicht haben, des er sich jetzt ertröstet"[2]).

---

on 1557, Fol. 322 b, erwähnt: 24. Januarii Jacob Schmidt Rechenmeistern zu Verehrung geben von den Probschrieften, thut 5 fl. 15 g.

[1]) Loc. 32382. Auszug der Zehentrechnung Ao 66: Adam Riesens des ltern Bedenken, so man mit der Ausnutzung des Silbers fallen würde. Bedenken etlicher Beschwerung, wie man mit Vormünzung des Silbers fallen würde.

[2]) Ein ähnliches Gutachten ist in der Königlichen öffentl. Bibliothek zu Dresden erhalten: R 284,2: Beschickung des Tiegels sambt Bericht durch Adam Riesen von Staffelstein gestellet zu Erdtfurt Ao . . . , in neunerlei Teil unterschiedlichen nacheinander gesetzt, wie folgt . . . (nebst Anhang u. d. T.:) Valirunge der Silbernen Münze Kaiser Caroli des fünfften Ao 51ten und Kaiser Ferdinand Ao 1559ten. Gegen des Churfürsten Augusti Landmünzen 68ten. — Zur Sache vgl. W. Roscher, Geschichte der Nationalökonomik in Deutschland.

Mehrfach wurde Adam Rieſe von den Stadtverwaltungen um Abgabe von Gutachten erſucht. Bekannt iſt die Annaberger Bäckerordnung, die im Druck erſchien[1]). Auch im Dienſte der Stadt Zwickau war er tätig[2]). Es handelte ſich um die Feſtſetzung des Preiſes und der Schwere des Brotes im Verhältniſſe zum jedesmaligen Getreidepreiſe[3]). Eine ähnliche Bemühung für Leipzig wurde ſtattlich vergütet. In einem Eintrage der Leipziger Stadtkaſſenrechnung vom 2. Oktober 1557 heißt es: „Adam Rieſenn, Rechenmeiſtern auf Sant Annaberg zur Verehrung geben, das er die Beckenprob allhier gemacht fl. 50".

Sein Andenken wurde hier außer durch die bereits genannten Ausgaben des Rechenbuches durch ſeine Söhne Abraham und Iſaak wachgehalten, von denen letzterer ein Menſchenalter hindurch als Bürger und Beamter in Leipzig lebte, während Abraham an der Univerſität ſtudierte.

2. Abraham Ries.

Bereits während Adam Rieſes Amtstätigkeit war ſein Sohn Abraham in kurfürſtliche Dienſte getreten. In Annaberg geboren, wurde er am 29. September 1548 in die Landesſchule Pforta aufgenommen „auf Befehl" des Kurfürſten Moritz, alſo in keine Gnadenſtelle[4]). Nur 1½ Jahre hatte er ſie inne. Bereits im Sommerſemeſter 1550 wurde er an der Univerſität Leipzig immatrikuliert[5]). Vorher verfaßte er noch „in schola illustrissima Portensi" 9 Diſtichen „de libro Patris", in denen er, von kindlichem Stolze erfüllt, die Ordnung der Zahl und des Vaters Verdienſte um dieſe pries, die Jugend zum Studium der Arithmetik anfeuerte und reichen Segen dieſen Bemühungen verhieß. Sie ſind in dem großen Rechenbuche abgedruckt. Bereits 1558 wurde er vom Kurfürſten Auguſt „unſer Rechenmeiſter" genannt und ſein Schreiber, der des Meiſters Bücher für den Fürſten abgeſchrieben hatte, zur Anſtellung bei der Hütte in Freiberg empfohlen[6]). In dieſer Zeit hat Abraham auch Unterricht erteilt. Zwei ſpätere tüchtige Gelehrte, Melchior Jöſtel und Lukas Brunn, bezeichneten ſich als ſeine Schüler. Von erſterem beſitzt die Annaberger Bibliothek eine Handſchrift: Abraham Rieſens Algorithmus

---

München 1874. S. 101 ff. — J. F. Klotzſch, Verſuch einer Kurſächſiſchen Münzgeſchichte, Chemnitz 1779. Bd. I, S. 251 ff. — W. Lotz, die drei Flugſchriften über den Münzſtreit der ſächſiſchen Albertiner und Erneſtiner um 1530. Leipzig 1893. S. VIII.

[1]) Berlet, Zur Feier . . . S. VI.

[2]) Ebenda Bl. VI.

[3]) Dresdner Ratsarchiv CXXXIV 140a. Alte Becker-Acta. Hier finden ſich auch Ordnungen des Herzog Georg von Sachſen.

[4]) M. Hoffmann, Pförtner Stammbuch 1543—1893 (1893), S. 7.

[5]) Erler, G., Matrikel der Univerſität Leipzig.

[6]) Cop. 277, Bl. 423.

ı flechen, ſo an art und geſtalt einander enlich und gleichförmig, ɔ mit graden Linien beſchloſſen worden. — Dresden 1584. Eine ɔere „Abraham Rieſens Künſte in der Arithmetik", vom Verfaſſer ɔſt geſchrieben beſitzt die Königliche öffentliche Bibliothek zu Dresden[1]).

Als der Vater geſtorben war, rückte, laut kurfürſtlichen Befehls vom April 1559, der Sohn in die Stelle ein und bekam den gleichen Gehalt.

Zwei Jahre ſpäter bat er den Kurfürſten um Erhöhung ſeines ıkommens unter Berufung auf das Wohlgefallen, das ſein gnädiger cr an „etzlichen verfertigten Büchern die Münzrechnung betreffend", anderer Stelle nennt er 16 Bücher über die Münze und einen ɔrakt aus der Algebra, gehabt und auf die Beiſteuer, die er ihm Ausſicht geſtellt habe beim Ankaufe des väterlichen Gutes, der ɔſenburg[2]). „Nachdem ich erwähnt mein erkauft Gut und alſo be-ıden, in welchem ich den mehrern Teil an Scheunen, Ställen, Viehe-ıs und andern notwendigen Gebäuden, aus dem Grunde und von ıem wiederumb erbauen und aufrichten zu laſſen nicht umgehen ın", hat er Geld nötig. Auch hatte ein Gewitter mit Waſſerflut n Bächlein zerriſſen, die Fiſche hinweggeführt und großen Schaden gerichtet. Der Kurfürſt bewilligte ihm eine jährliche Gehaltserhöhung n 100 Gulden. Dagegen mußte ſich Abraham Ries verpflichten, ch in keines andern Herrn Dienſt oder Vorſpruch zu begeben[3]), ıdern uns die Zeit ſeines Lebens dienſtgewärtig zu ſein, auch in ıhörung und Abwartung der Probation und Münzrechnungen, auch em andern, ſo wir ihm zu verrichten oder zu verfertigen untergeben ɔ befehlen werden, ſeinen getreuen Fleiß anwenden, auch ſolches es bis in ſein Grab verſchwiegen bei ſich zu behalten und bleiben laſſen". . . . „Wenn wir ihn auch zu uns erfordern, ſoll er die ɔſt zu Hofe haben, ihm auch die Zehrung, ſo er unterwegs auslegen rd, aus unſerer Rentkammer wieder entrichtet werden, dergleichen denn auch gehalten werden ſoll, wenn er von uns verſchickt wird, ch daß er es gleichwohl mit der Zehrung mäßig mache"[4]).

Die erwähnte Gewährung von Reiſekoſtenentſchädigungen waren r ihn von Wichtigkeit, da er wegen ſeiner Sachkenntnis vielfach rſchickt wurde. So nahm er an den Verhandlungen teil, die von ırfürſt Auguſt über die Münzreform 1564 eingeleitet wurden. Er ɔhnte dem erſten allgemeinen Probationstage des oberſächſiſchen ɔeiſes zu Leipzig am 16. Juni 1571, dem zu Leipzig am 10. Mai 74, ſowie dem zu Frankfurt a./O. vom 5. November 1574 bei, nicht

---

1) Berlet, Zur Feier. S. 4.
2) Berlet, Zur Feier des 400. Geburtstages. S. 2 f.
3) Gutachten für ſächſiſche Städte waren dadurch nicht ausgeſchloſſen; unter n 11. Dezember 1569 entwarf er eine Bäckerordnung für Dresden. Dresdner ttsarchiv CXXXIV, 140a. Alte Bäcker-Akta. Bl. 13.
4) Loc. 4483. Konzept Abraham Rieſens Verſchreibung.

nen“ wie dieſer ſchreibt.[1]) Ries ſoll ſelber kommen, ſobald er der geſund iſt. Ein anderes Mal dankt die Kurfürſtin für den rſandten Kalender, den er ihr zu Weihnachten geſchickt hat.[2]) nn wieder wird er verpflichtet, ein geometriſches Inſtrument in die nſtkammer auszuantworten.[3])

Mit einem, auf der Königlichen öffentlichen Bibliothek zu Dres-[4]) aufbewahrten, nicht datierten Briefe, ſchickt er ſein „Corpus rei mmariae ſamt gründlichem notdürftigen verſtändlichen Bericht und lärung hierüber,“ ſowie die „Tabulas der Bogen und Sehnen, j denen der Kompaß geteilet, zu vielen geometriſchen Meſſungs- und onomiſchen Obſervazion ſehr nützlich und dienſtbar.“ Nachdem er i Kurfürſten in Dresden in muſikaliſchen Angelegenheiten Vortrag alten, berichtet er, daß er neben zweierlei Beſchreibung des Mono-cds und rechter Erklärung der Skalen zuſammengefaßt habe, „was rmonicum, Chromaticum und Diatonicum mit ihren Tetrachorden) Moden im Geſang und Inſtrumenten ſei, davon zuvorn in ıtſcher Sprache nichts berührt.“

Als Johann Ott von Freiberg den Kurfürſten um ein Privileg : das von ihm verfertigte Rechenbuch gebeten hatte, wurde der chenmeiſter von dem kurfürſtlichen Kammermeiſter um ſein Gut-ıten angegangen, das er in folgendem eingehenden Schreiben ıattete:[5])

Erenvheſter her cammermeiſter. Großgönſtiger förderer. Das ch ſo uff churfl. bevehl von euer f. v. mier zu leſen uberanttwordett, b ich mitt vleiß überſehen, befinde ſoviel, daß der authorr des buchs ſers gnedigiſten churf. und hern landen underthanen mitt dieſen nen buch trewlich geſinnet ſei zu dienen, ſonderlich denen, ſo des hnens ungeubtt ſein. Solch ſeine wolmeinung wurd ſonder zweifel m. g. n gnaden auffnemen. Was aber belangett ſeine eingeſprengte vermeinte glickeit oder geiſtlickeit, derer er ſich ruhmet, das er Moyſem und propheten durchleſen und alſo durchs altte teſtament ins neue nmen, den salvatorem mundi, nemlich Jeſum Chriſtum geſucht und otlich funden, laß ich in ſeinen wertt bleiben, ſindemal rechner ire uler lehren ſoln, wie ſie der auffgab facit ergrunden und beweiſen b nicht prediger ſein ſoln; dan Quintilianus ſchreibt, das mathe-atici, darunder die rechner begrieffen, ſoln demonstratores und nicht atores ſein, ir viel ruhmen ſich des hern Chriſti, als haben ſie in grieffen und funden, do ſie ſich ſelbſt, auch iren neheſten, viel niger Chriſtum erkennen, dan in dieſen licht des evangelii erweiſen

[1]) Cop. 466, Bl. 198 b.
[2]) Cop. 522, Bl. 187 ab.
[3]) Loc. 7295. Acta Extrakt der Renterei- und Kammer-Befehle 1594—6, 176.
[4]) Mſcr. Dresd. K. 67, Bl. 41.
[5]) Cop. 447, Bl. 41. 42.

die fruchte und werck, ob sie Christum sich selbst oder iren nehesten kennen etc.

Was die abgesatzte oder ausgerechnete rechnung in tabulen oder tariffen verfasset, anlangett, hatt es auch seinen weg, es sindt aber dergleichen tabulen vorhin vor viel jaren durch meinen bruder Jost Riesen viesirer und rechenmeister in Leipzig verfertigett und ist sonst kein händeler des ortts und auch alhier, der sich solcher seiner abgesatzten rechnung und verfasssten tariffen nicht brauchte, so hatt er auch solche seine buchlein der abgesatzten rechnung in churfl. truckerei furlengst ubergeben, stelle es m. g. churf. und hern anheim, welcher sie billiger mitt dem privilegio begnaden wollen, sindemal mein bruder nuhn ein lange zeit hero seiner churfl. g. underthenigster diener und undterthaner, doch sol es von mier nicht dahin verstanden werden, das ich einem guten man mitt diesem bericht gnade und gluck abschneiden wolde.

Der gute her wurd sich sonsten der kunst nicht hochbevliessen oder angenommen haben, sindemal er tzwieschen arithmetischer progressum und trigonalzalen kein underscheidt macht, dweil ich befinde, das er continens und contentum fur ein ding heltt, dan die trigonalzaln, so er setzt, sein nicht trigonalzaln, sondern ire latera.

Dis ist ungefhär meine meinung von ubergebenen gerechneten buch, were höhere oder grössere kunst hierinnen verfasst und begrieffen, wurde sich das werck selbst loben, ich halte es aber von geschlecht und artt solcher bucher, welche ehr absterben und undergehen, dan ire authores, so solche geschmitt haben.

Derwegen sich nicht zu beffaren, das man derer viel solde nachtrucken; achte es derhalben one not zu sein, dies buch mitt privilegien zu authentisirn, doch wiel ich hiemit niemandt vorgegrieffen haben etc.

In Dresden, den 10ten septembris Anno 78.

E. f. v.

dienstwielliger alzeit

Abraham Riese.

Da neben diesem ablehnenden Gutachten auch der Leipziger Rat, wie unten auszuführen sein wird, sich ungünstig aussprach, dürfte Johann Otto mit seinem Gesuche kein Glück gehabt haben. In den Akten finden sich keine weiteren Nachrichten.

Auch sonst hatte er in seiner eigentlichen amtlichen Stellung über vielerlei Geschäfte dem Kurfürsten Bericht zu erstatten.[1]) Das eine Mal handelte es sich um die geschnittenen Sorten der verbotenen Gulden[2]), besonders häufig um die eigentlichen Bergwerkssachen, bisweilen um Berichte über Neuerungen und Versuche. Im Jahre 1583 reist er nach Joachimsthal, um den Salzburgischen Schmelzer Hans Thumb-

[1]) Cop. 447, Bl. 41. 42 u. ö.

[2]) Cop. 443, Bl. 79; den 21. Juli 1567.

n für den kurfürstlichen Dienst zu gewinnen.[1]) Dem Scheidenden rd von den 4 Bergmeistern, Geschworenen und Ältesten der Knappaft in der freien Bergstadt St. Joachimsthal ein Zeugnis ausstellt. Im August desselben Jahres handelt es sich um die Gemnung des Schmelzers zu Schwatiz. Abraham Ries wurde aufordert dem Kurfürsten zu berichten, welchergestalt er sich mit ihm glichen und auf wes Maßen er herein zu kommen sich erboten. Herbste trifft er mit dem Kurfürsten in Colditz zusammen, wird m zu Versuchen nach Sangerhausen geschickt; auch wird über eine e Methode zu schmelzen verhandelt, die Joachim Jost, Hüttenster in Freiberg, erfunden hat.[2]) Mit ungewöhnlicher Schnelligkeit größter Genauigkeit werden die Berichte erstattet.

Nach dem Tode seines ihm gewogenen Gönners genoß er das rtrauen des Kurfürsten Christian I. Zum Weihnachtsfeste schickte ihm eine gelehrte Abhandlung, eine Übersetzung des griechischen rtes ins Deutsche von der Duplizierung des Kubus: Philoponus, ato, Archimedes u. a. m. werden hier in ihren Anschauungen vorührt.[3]) In der Zuschrift an den Kurfürsten spricht er die Zusicht aus, daß, wie dieser in jungen Jahren mit Fleiß sich in ticis, so insgemein Perspektive genannt wird, mit Verwunderung übt und erlustigt habe, welche Studia dann tempore pacis et belli tzlich seien, so an dem Traktate seine Freude haben werde.

1587 handelt es sich um eine Übersetzung von Euclid und Archides, worauf ihm sein Gehalt auf 449 fl. 13 gr. 4 ₰ erhöht wird.[4]) s er 1594 ein geometrisches Instrument verfertigt hatte, wurde der n den Räten befürwortete Erlaß der Hälfte seiner Schuld von 251 fl. m Administrator, Herzog Friedrich Wilhelm von Sachsen-Weimar, ht genehmigt.[5]) Aber zwei Jahre später wurde er veranlaßt sein metrisches Instument in die Kunstkammer aus zu antworten.[6])

In dem folgenden Jahrzehnt wird er wenig erwähnt.[7]) 1604 er gestorben.[8]) Von seiner Familie wissen wir wenig. Sein Sohn inrich wurde 1582 als Gegenschreiber in Annaberg angestellt auf

---

[1]) Loc. 7216. Abraham Riesen Bericht belangend den Salzburgischen melzer Hansen Thumbshirn aus St. Joachimsthal. 1583. Hier befindet sich Entlassungsschein, ausgestellt von den 4 Bergmeistern, Geschworenen und esten der Knappschaft in der kaiserlichen freien Bergstadt Sankt Joachimsthal 20. Juli 1583, auch das Patent Kaiser Rudolfs über das Schürfen vom April 1583.

[2]) Cop. 484, Bl. 156. 172. 187. 189. 192 b. 195 b.

[3]) Loc. 9762. Mechanica. Geographica. Mathematica.

[4]) Cop. 543, Bl. 85 b.

[5]) Loc. 7301. Acta Cammersachen in churfürstlicher Vormundschaft. 1594. Teil. Bl. 320 ff.

[6]) Loc. 7295. Acta Extrakt der Renterei- und Kammerbefehle. 1594—96. 176.

[7]) Loc. 7315. Kammersachen. 1603. Teil 1. Bl. 407.

[8]) Loc. 7316. Kammersachen. 1604. Teil 2. Bl. 117 b.

des Vaters Bitte. Die Kurfürstin Anna teilte letzterem selbst m ihr Gemahl das Gesuch genehmigt habe, wenn der Sohn d versehen könne.[1]) 1597 wird er in der Tat als Gegens erwähnt.[2])

Ein zweiter Sohn Karl ließ 1611 von Annaberg a Rechenbuch seines Vaters wieder drucken, stellte auch die Her der Handschrift Coß in Aussicht.[3])

3. Isaak Ries.

Über seine Bildung ist nichts überliefert. Am 16. N 1568 erhielt er das Bürgerrecht in Leipzig und bezahlte dafür 5 Er hat zunächst als deutscher Schreiber oder Rechenmeister Jar . . . . die Jugendt im rechnen und schreiben, so viel . . . die gnade verliehen, getrewlich underwiesen und exerciret."[4]) 1577 wurde er in dem Weinkeller des Rates beschäftigt. Z erhielt er am 6. Februar 1577 10 Gulden zur Verehrung „v Ebolt Steins Rechnung zu machen," d. h. er brachte wohl di nung des genannten Schenken in Ordnung. 1578 wurde Visierer angestellt und bezog einen regelmäßigen Jahressol 14 Gulden 6 gr., der 12½ Talern an Wert gleichkommen „vom Weinkosten."[5])

Die Amtsbezeichnung „Visierer" kam her von Visieren i Bedeutung von Bestimmen des kubischen Inhalts eines Ges In einem Nürnberger Gedichte heißt es: Wenn ein Kaufman Inhalt eines Fasses bestimmen will,

„so kommen die visierer her,
Und der ist auch bestellet drei,
Die sagen, wie vil in inen sei,
Aus der Kunst arismetrica.

Eine große Rolle spielte dabei die Visierrute. Adam Rie in seinem großen Rechenbuche einen eigenen Abschnitt darüber; e aber auch sonst genaue Anweisungen, z. B. in der Stereometri Mithrobius (Frankfurt a. M. 1544), ja besondere Visierbüchlein, das des Hans Briefmaler.

---

[1]) Loc. 8524. B. VI, Bl. 6.
[2]) Hauptstaatsarchivsregistrande 1875: Archivausarbeitungen. Nr. 5
[3]) B. Berlet, Zur Feier des 400. Geburtsjahres von Adam Rie
[4]) Isaak Ries, Ein newes . . . . Rechenbuch. Vorrede.
[5]) Mitteilung des Herrn Prof. Dr. Wustmann.
[6]) S. Günther, Geschichte des mathematischen Unterrichts. Berlin S. 262. 284. 328. 354. — N. Bion, Mathematische Werckschule . . . . Au Französischen ins Deutsche übersetzt von J. G. Doppelmayr. 3. Aufl. Nür 1726. S. 61—73. — J. R. von Graffenried, Arithmeticae Logisticae Pop Libri IV. Bern 1619. S. 655.

Der Eid, den Ries bei seinem Amtsantritte zu leisten hatte, ist erhalten.[1]) Er gestattet uns einen Einblick in seine berufliche Tätigkeit:

„Des Visirers Aydt.

Dem Ampt, dorczu ich mich begeben hab, dem wil ich trewlich vorstehen, und mich mit der Visir geburlich haltenn, kegen dem Reichen als dem Armen, und des Raths Gerechtigkaytt, trewlich einmhanen, und sonderlich von dem sueßen Wein, und gebranten Wein einbrengen, und ob ich erfahren, das jemands weyn ohne Zeichen einlegen wurde, asselbe dem Rathe ansagenn, und dorzu keynem Weinschencken Wein auffen oder vorkauffen, noch mitt Weinschencken Verdienst oder Gesellhafft machenn, auch kejnes Frembden, der Wein zu verkauffenn hat, factor sein, die Weynn zu verkauffen und dem Rath getrew und gewher ein, das nit lassenn, Widerumbgabe, Freundschafft oder umb keinerley rsach oder Genieß willen, trewlich und ungeferlich, als mir Gott helff."

Daß er sich auch sonst des Ansehens in der Bürgerschaft und Wohlwollens des Rates erfreute, geht aus dem Berichte hervor, den ieser aus Anlaß des oben genannten Rechenbuches des Freibergers Johann Ott an den Kurfürsten August erstattete. Er schrieb am 6. Dezember 1578:[2])

„Nachdem E. Churf. gnaden uns ein ausgerechnet Rechenbuch Johann Otten von Freiberg beneben des Supplikation übersendet und darauf unser Bedenken begehret, ob solch Buch dem hirigen (sic!) Gewicht und Handlung gemäß gestellet, und zu publizieren sein moge, so haben wir solches Rechenbuch nicht allein von uns durchsehen, sondern auch etlichen Handlungsleuten und anderen zu übersehen untergeben. Die befinden neben uns, obwohl solch Buch unserem Gewicht und Handlung nicht ungemäß, auch eine große Mühe mit dem Ausrechnen angewendet, so sei aber auch viel unnötiger und vorgebener Arbeit, indem, daß der Centner von 1 ℔ bis zu 1 gr. ausgerechnet, welches wenig Nutz hat, und genugsam gewesen, wenn nur mit 1 gr. $^1/_3$, $^1/_2$, $^1/_4$ angefangen; es habe auch sonst diese Gelegenheit, daß fast ein jeder Handelsmann alhier und anderswo, uber die Waren, damit ein jeder handelt, albereit special ausgerechnete Rechnung haben, darnach sie, ihr Weib, Kind und Gesinde, sich in ihren Händeln richten und derselben gebrauchen, daß also, do gleich solch Rechenbuch uf vorhergehende Correction in Druck vorfertigt werden wollte, welches aber viel Unkosten nehmen wurde, ihres Besorgens wenig Vorschlis oder Nachfragens haben wurde. Und haben etliche Bürger alhier des Isaak Riesen, unseres Visierers, Arbeit, die er vielen Handelsleuten mitgeteilet, gerühmet, und daß er solch ein Werk habe, wenn dasselbe vorfertigt, daß es ihres Bedenkens diesem fürzuziehen sei, indem, daß man in Rechnungen der Centner und Pfund,

[1]) Aidt-Buch des Raths zu Leipzik. (im Leipziger Ratsarchiv). Bl. 265.
[2]) Loc. 8523. Das 3. Buch der an Kurfürst August von Sachsen gelangten gemeinen Schreiben 1577/79. Bl. 173.

Kurfürst ihm am 31. Mai 1580[1]) schrieb, der Visierer habe sich bei ihm beschwert, daß der Rat nicht gestatte, das Buch feilzuhalten oder feilhalten zu lassen. Da antwortet der Rat entrüstet am 21. Juni 1580:[2]) „Welchergestalt sich Isaac Riese bei E. Ch. g. über uns zu beklagen unterstanden, als ob wir ihm sein vorfertigt Rechenbuch feilzuhalten und vorkauffen zu lassen nicht gestatten wollten, do doch nichts minderes von uns geschehen, aldieweil wir kurz verschienen aus Gunwilligkeit 50 fl. vor ihn dem Buchdrucker ausgezahlt, die wir noch nicht wiederbekommen, daß er die Exemplaria aus der Druckerei gelöset und seines Abwesens nicht schaden dazu nehmen mochte. Wie wir ihm nun in solchem gedienet, also können wir gar wohl leiden, daß er seinen darüber gehabten Fleiß und aufgewendete Unkosten mit großem seinem Nutz und frommen genieße. Allein daß er von den ihm erzeigten guten Willen noch bei E. Churf. g. zu beklagen sich unterstanden, dessen hat er nicht Ursach, haben derwegen solches E. Churf. g. hinwieder nicht unberichtet lassen sein". Dabei scheint die Angelegenheit ihr Bewenden gehabt zu haben. Wir finden nichts weiter darüber.

Am Anfange des Jahres 1601 starb er und wurde am 10. Januar begraben. Auch hier wird er Visierer genannt. Er hatte auf der „Fleschergassen" gewohnt.

Ein Sohn Ludwig, geboren am 24. Juni 1571 zu Leipzig, wurde am 2. Juli 1584 in der Schulpforta aufgenommen. Um 1590 soll er, der Sohn des „Hofvisiers" genannt wird, abgegangen sein, dann in Leipzig Mathematik und Medizin studiert haben, aber schon 1599 gestorben sein.

Ein Heinrich Riese leistete am 28. Oktober 1603 in Leipzig den Eid als Visier[3]). Ob dies ein Sohn, oder der obengenannte Neffe ist, konnte ich nicht feststellen.

4.

Auch Jakob Ries ist in den Spuren seines Vaters gewandelt und hat sich mit der Rechenkunst und Rechenunterricht beschäftigt[4]). Er war zum Sekretär des obersächsischen Kreises ernannt worden und erhielt dafür jährlich 50 Taler Vergütung und die Erstattung der Reisekosten. Als er, wie der Generalwardein Georg Stumpfeld, sich auf dem Probationstage zu Frankfurt a./O. am 5. November 1574 über die mangelhafte Bezahlung der Besoldung beschwerte, begegnete

[1]) Cop. 456. Bl. 112.

[2]) Loc. 8524. Das vierte Buch der an Kurfürst Auguste ergangenen gemeinen Schreiben. Bl. 191c.

[3]) Aibt-Buch des Raths zu Leipzik (im Leipziger Ratsarchive). Bl. 26: Heinrich Riese Suffectus in locum denati Thomae Teubneri iuravit d. 28. Oct. Ao. 1603.

[4]) B. Berlet, Zur Feier des 400. Geburtsjahres von Adam Riese. O. S. uf. S. 3 nach Jenisius, Manuskript S. 73b.

er allgemeiner Teilnahmlosigkeit. Infolge der Gleichgültigkeit der Versammlung kam auch ein Beschluß über Verbesserung der schlechten Münzen nicht zu stande[1]).

5.

Von Adam und Paul, die A. Ries als seine Söhne bezeichnet, habe ich keine Nachrichten auffinden können.

Ob Peter Ries, 1568 auf die Meißner Fürstenschule aufgenommen[2]), 1588 bis 1597 Rektor in Marienberg und von da bis 1601 Rektor in Chemnitz, wirklich ein Sohn Adam Rieses war, wird von Berlet bezweifelt.

Beiträge zur Physiologie und Phonetik der deutschen Sprache und Sprachlaute.

Von **W. Henz.**

(Schluß).

Wir kommen nunmehr zu der Betrachtung der Konsonanten. Dieselben bilden gleichsam das feste Gerippe für den Aufbau des Sprachgebäudes. Sie sind das Stabile, Bleibende, Unveränderliche der Sprache, während die Vokale nicht nur in der historischen Entwicklung, sondern auch in der grammatischen Umbildung mancherlei Veränderungen unterworfen sind; es sei hier nur an das Umlautieren und Ablautieren bei der Deklination, Konjugation und Steigerung erinnert. Für die große Bedeutung der Konsonanten spricht auch der Umstand, daß sie in erster Linie die Deutlichkeit der Aussprache bedingen. Es ist ein schwerer Irrtum, wenn man behauptet, die Deutlichkeit der Artikulation werde ganz besonders durch die vorwiegende Pflege der Vokale bedingt. Von den letzteren hängt der Wohlklang der Sprache ab, von den Konsonanten aber die Deutlichkeit. Auch die Flüstersprache, welche ja bekanntlich den Ton, also das Grundelement der Vokale, ganz ausschaltet, ist sehr wohl zu verstehen, sobald man nur die Konsonanten scharf artikuliert. Das wissen gut geschulte Sänger und Sängerinnen gar wohl zu würdigen, und gerade bei dem Gesang ist die Versuchung einer nachlässigen Behandlung der Konsonanten durchaus nicht gering, da ja nur der Vokal Träger des Singtones sein soll und sein darf. Gar nicht oder schlecht geschulte Sänger haben deshalb immer eine mehr oder weniger schlechte, undeutliche Aussprache, die eben durch die Vernachlässigung der Konsonanten bedingt wird. Darum richten auch erfahrene Ge-

[1]) J. Falke, Die Geschichte des Kurfürsten August von Sachsen in volkswirtschaftlicher Beziehung. Leipzig 1868. S. 47.

[2]) A. H. Kreyßig, Afraner-Album. Dresden 1876.

ſanglehrer ihre Aufmerkſamkeit ebenſowohl auf eine deutliche Artikulation der Konſonanten, wie auf eine korrekte Tonbildung und exakte Atemgymnaſtik. Wir wiederholen noch einmal: Vokale und Konſonanten ſtehen vollſtändig koordiniert, neben einander, und keineswegs ſind die letzteren den erſteren untergeordnet. Von der korrekten Ausſprache der Vokale hängt der Wohlklang, von der korrekten Ausſprache der Konſonanten die Deutlichkeit ab.

Wenn wir nun zu der Einteilung der Konſonanten übergehen, ſo ſtoßen wir gleich auf die ſchon oben angedeutete Schwierigkeit, die auch die mangelhafte Definition von Vokal und Konſonant bedingt. Wir müſſen alſo zunächſt die Konſonanten einteilen in Halbvokale und eigentliche Konſonanten. Als die erſteren, welche man nach dem Vorſchlage des Phyſiologen Brücke auch Reſonanten nennt, müſſen wir inſonderheit die naſalen Laute m, n und ng bezeichnen. Wie man ſieht, fehlt uns für den dritten Laut dieſer Reihe wieder ein beſonderes Zeichen der Schriftſprache, und wir müſſen uns mit einer Zuſammenſtellung zweier Buchſtaben behelfen, die für ſich allein ſtehend ganz andere Laute bezeichnen. Das Schlimme dabei iſt, daß dadurch dem verſchiedenen Sprachgebrach, namentlich in Nord- und Süddeutſchland entſprechend, die Einheitlichkeit in der Ausſprache ganz verloren geht; denn während der Norddeutſche an den eigentlichen, durch die angegebene Buchſtabengruppe dargeſtellten Halbvokal noch den durch das letzte Zeichen — g — dargeſtellten Konſonanten in vollſtändigſter Deutlichkeit anſchließt, läßt der Süddeutſche nur den naſalen Halbvokal ohne das End-g hören. Ginge unſerer Schriftſprache nicht das einheitliche Zeichen für den genannten Laut ab, ſo beſtänden ſolche Schwierigkeiten keineswegs.

Betrachten wir aber die übrigen Konſonanten, ſo werden wir noch auf mehrere ſtoßen, die man mit mehr oder weniger Recht ebenfalls noch zu den Reſonanten zählen müßte. Das l unterſcheidet ſich zwar von den drei oben angeführten beſonders dadurch, daß ihm der naſale Timbre vollſtändig abgeht, aber im übrigen iſt ſeine vokaliſche Klangfarbe ſo deutlich ausgeprägt, daß es noch denſelben zugerechnet werden muß. Etwas weniger deutlich iſt dieſes bei dem w der Fall, beſonders bei dem in Norddeutſchland geſprochenen. Noch geringer iſt endlich bei dem r eine vokaliſche Klangbeimiſchung zu bemerken. Bei dem erſteren kann man noch ſehr bequem einen toniſchen Klang hervorbringen, der Höhe und Tiefe in voller Klarheit erſcheinen läßt, bei den beiden letzteren iſt das ſchon weſentlich ſchwieriger und lange nicht in derſelben Klarheit zu erreichen.

Aus praktiſchen Gründen wollen wir aber die einzelnen Reſonanten nicht in einer Gruppe für ſich allein behandeln, ſondern ſie mit den eigentlichen Konſonanten vereinigen und an entſprechender Stelle betrachten.

Eine Einteilung der Konſonanten läßt ſich nach zwei verſchiedenen

Prinzipien bewerkstelligen, nämlich nach den Sprachwerkzeugen oder den Artikulationsstellen und nach der Art und Weise ihrer Hervorbringung (Artikulation).

Nach dem ersten Einteilungsprinzip hätten wir also nach den verschiedenen Artikulationsstellen oder, wie wir sie früher nannten, nach den Artikulationsengen zu klassifizieren. Die landläufige Einteilung hiernach umfaßt drei verschiedene Klassen, nämlich Lippenlaute, Zungenlaute und Gaumenlaute oder Kehllaute. Doch ist diese Einteilung keineswegs ausreichend, da wir, wie früher angegeben, fünf verschiedene Artikulationsengen zu unterscheiden haben, und so leuchtet es ohne weiteres ein, daß wir nach dieser Einteilung auch fünf verschiedene Lautgruppen unterscheiden müssen, nämlich Lippenlaute, Zahnlaute, Zungenlaute, vordere Gaumenlaute und hintere Gaumenlaute.

Zu den ersteren gehören als reine Lippenlaute m, b, p und das niederdeutsche w. Ferner müssen wir hierher rechnen die unter Mitwirkung der zweiten Artikulationsenge hervorgebrachten Laute f und das oberdeutsche w.

Zu den Zahnlauten wären zu zählen n, d, t, s, sch;
zu den Zungenlauten l und das Zungen-r;
zu den vorderen Gaumenlauten ch (in ich) und j;
zu den hinteren Gaumenlauten ch (in ach) g, k, Gaumen- und Zäpfchen-r.

Das zweite Einteilungsprinzip stützt sich auf die Art und Weise der Hervorbringung der einzelnen Sprachlaute, oder mit anderen Worten auf die Artikulationsarbeit. Darnach unterscheidet man drei Gruppen, nämlich:

1. Stoß- oder Explosivlaute, welche dadurch entstehen, daß ein vollständiger Verschluß irgend einer der Artikulationsengen durch den Druck des Exspirationsstromes unter Anwendung von mehr oder weniger Gewalt geöffnet wird. Dahin gehören b, p, d, t, g und k.

2. Zischlaute, weniger richtig auch Hauchlaute genannt, denn eigentlich ist nur das h ein Hauchlaut. Hierher gehören s, sch und f.

3. Schmelzlaute, welcher Name eigentlich eine Verlegenheitsbezeichnung ist, da er wenig oder nichts über den Charakter der dahin gehörenden Laute angibt. Es gehören zu dieser Gruppe die Halbvokale oder Resonanten, also m, n, ng, l, w und r. Das letztere, oder richtiger die verschiedenen r-Laute bilden streng genommen noch eine besondere Gruppe, die man Vibrations- oder Zitterlaute nennt. Auch das l neigt etwas nach dieser Seite hin.

Nun könnte man diese Systematik noch weiter fortsetzen nnd die beiden Einteilungsprinzipien vereinigen und so eine ganze Reihe von Gruppen erzielen, wie z. B. Lippen-Explosivlaute, Gaumen-Explosivlaute, Zungen-Schmelzlaute usw. Doch wäre damit vom praktischen Standpunkte aus nichts gewonnen. Wir wollen darum zur Besprechung

der einzelnen Laute übergehen und dabei der ersten Gruppenreihe folgen und zuerst die Lippenlaute betrachten.

m.

Die Lippen sind beide gleichmäßig und ganz leicht aufeinander gesetzt, sodaß beiderseits die innere Schleimhaut derselben in einen nach den beiden Mundwinkeln zu schmäler werdenden Streifen sichtbar wird und zwar so, daß derselbe an der Unterlippe wesentlich breiter ist als an der Oberlippe. Der Verschluß der Artikulationsenge ist ein vollständiger; es kann somit keine Atemluft durch die Mundöffnung ausströmen. Die Zahnreihen sind einander sehr genähert, sodaß nur ein schmaler Spalt zwischen denselben bleibt. Die Zunge liegt flach und untätig zwischen den beiden Unterkieferästen. Die ganze Muskulatur der verschiedenen Partien der Mundhöhle verrät keinerlei Anspannung; auch das Gaumensegel hängt schlaff in die hintere Rachenhöhle herab und gestattet so der Atemluft und dem Artikulationsstrom ungehinderten Eintritt in die Nasenhöhle. Mit einem Worte: Alle Sprachorgane befinden sich in derjenigen Stellung und Verfassung, welche der Indifferenzlage bei vollständiger Ruhe am nächsten liegen, um nicht zu sagen derselben entsprechen.

Der Laut m charakterisiert sich somit als ein Brummen bei geschlossenen Lippen, wobei die ganze Luftsäule in der Mundhöhle, dem Schlundkopf oder Rachenhöhle und der Nasenhöhle in vibrierende Bewegung gerät. Es ist ganz natürlich, daß auch alle Wandungen, welche die Luftsäule einschließen, an deren Vibrationsbewegungen teilnehmen. Man kann dieselben an den Lippen, den Wangen, den Nasenwänden und selbst an dem tiefstehenden Kehlkopfe wahrnehmen. Der hervorgebrachte Laut hat entschieden vokalischen Klang, doch fehlen ihm nahezu alle Obertöne, was darin seinen Grund hat, daß wir überall nur schlaffen Begrenzungshäuten begegnen und nirgends auf straff gespannte Membranen stoßen. Durch völligen oder teilweisen Verschluß der Nasenhöhle, wie ihn oft ein tüchtiger Schnupfen mit sich bringt, wird die Bildung des m sehr stark beeinträchtigt, unter Umständen nahezu unmöglich gemacht und sein Charakter sehr verändert. Alle beabsichtigten oder unbeabsichtigten Veränderungen der Organstellung, sei es Heben oder Senken der Zunge, mehr oder minder starke Öffnung des Kieferwinkels und damit des Zahnspaltes, Vorschieben der Lippen usw. verändern, insofern nur der absolute Lippenverschluß bestehen bleibt, den Charakter des m nur minimal.

p.

Die Lippen sind ähnlich aufeinander gesetzt wie bei m, nur energischer, wie es schon die Notwendigkeit bedingt, da sie einem von innen nach außen kommenden heftigen Druck der Atemluft bezw. des Artikulationsstromes genügenden Widerstand entgegensetzen müssen, bis

der Verschluß in dem geeigneten Momente nach Willkür plötzlich aufgehoben wird. Infolge dieses größeren Druckes der Lippen auf einander wird der bei m sichtbare Streifen der inneren Lippenschleimhaut der Unterlippe bedeutend schmäler, und derjenige der Oberlippe verschwindet nahezu ganz. Da der Luftstrom vor der Öffnung des Lippenverschlusses nicht entweichen darf, derselbe ferner aber auch zur endlichen Sprengung desselben eine genügende Spannkraft gewinnen muß, so ist es klar, daß auch der Nasenausgang versperrt werden muß, da sonst die gespannte Luft dort ausströmen würde. Also wird das Gaumensegel hoch gezogen und legt sich so an die oberen Wände des Schlundkopfes allseitig an, daß auch dort ein vollständiger Verschluß hergestellt ist. Da der Explosivlaut p lediglich dadurch gebildet wird, daß der Lippenverschluß plötzlich unterbrochen wird und die angespannte Luft über das gesprengte Hindernis hinausstürzt, so ist es einleuchtend, daß weder Zunge noch Kehlkopf in Tätigkeit zu treten haben oder besonders berührt werden; sie bleiben also in der Indifferenzlage. Dagegen werden die Wangenpartien durch den gespannten Luftstrom naturgemäß infolge des Druckes ebenfalls angespannt und mehr oder weniger nach außen gewölbt. Zwischen den Zahnreihen muß ein solcher Zwischenraum vorhanden sein, daß dort dem Luftstrom keinerlei Hemmung entgegen treten kann.

Bei der Sprengung des Verschlusses stürzt die Luft mit großer Gewalt hervor. Der Laut entsteht und endet in dem Augenblick der Lippenöffnung, hat also nur eine momentane Dauer. Modifiziert wird er lediglich durch seine Stellung zu den vorhergehenden und den nachfolgenden Lauten. Am ausgeprägtesten tritt seine Eigenart hervor, wenn ein Vokal auf ihn folgt. Dann hört man deutlich zwischen dem p und dem Vokale ein h, was sich dadurch erklärt, daß der Vokal nicht in dem Momente der Verschlußöffnung einsetzt, sondern etwas später, sodaß ein Teil des Exspirationsstromes vorher ausströmt und so jenes h erzeugt. Man kann dieses bei einer schlechten Aussprache des p direkt zur Korrektur verwenden, indem man zuerst langsam p—ha sprechen läßt, dann immer schneller, bis endlich die richtige Lautbildung erreicht ist. In allen anderen Fällen als vor einem Vokale, also nach einem solchen oder vor oder nach einem Konsonanten, tritt der Charakter des p viel weniger entschieden zutage und nähert sich mehr seinem zarteren Verwandten, dem

b.

Man unterscheidet dieses häufig von seinem energischeren Bruder dadurch, daß man angibt, b werde mit, p dagegen ohne Stimme gesprochen. Nur die Norddeutschen sprechen (neben Engländern und Franzosen) das b mit Stimme. Vor allen Dingen fehlt ihm — und das ist unterscheidend — die durch den eingeschobenen Hauchlaut h zwischen b und dem nachfolgenden Vokal bedingte Unterbrechung, da

sich ihm der Vokal unmittelbar anschließt. Allerdings liegt auch ein Unterscheidungsmerkmal in dem gelinderen Lippenverschluß und dem nur schwachen Explosionsdruck. Doch tritt dieses nur dann deutlich hervor, wenn die beiden Laute allein auftreten. Folgt jedoch ein Vokal, so entsteht auch bei schwachem Druck und leichtem Verschluß ein p, sobald nur das h eingeschoben wird, während umgekehrt ohne dasselbe alle angewandte Gewalt und Energie doch nur ein b hören läßt.

Bekanntlich spricht man in Mittel- und Süddeutschland beide Laute vielfach als b, während der Norddeutsche diesen großen Fehler stets vermeidet. Jener spricht zum Beispiel für gewöhnlich Baba, indes der letztere streng exakt Papa artikuliert. Noch schlimmer ist es in Sachsen, namentlich in der Provinz gleichen Namens. Dort werden oft beide Laute direkt miteinander vertauscht, so daß aus Pirna — Berne, aus einem Baum ein Paum wird und, auf eine parallele Lautgruppe angewandt, bezeichnet man beispielsweise den berüchtigten „Bliemchenkaffee“ als einen kuten Gaffee.

w.

Bei diesem Laute haben wir besonders die nord- und die süddeutsche Form streng auseinander zu halten. Die letztere charakterisiert sich noch als ein reiner Lippenlaut. Die Lippenstellung ist der des m sehr ähnlich. Die beiden Lippen werden jedoch etwas weiter vorgeschoben und nach außen gewölbt, so daß der beiderseitig sichtbare Schleimhautstreifen breiter wird als bei dem m. Die Lippen werden nicht aufeinander gesetzt, sondern nur soweit genähert, daß ein sehr enger Zwischenraum bleibt, der die Mitte der Mundöffnung einnimmt und sich nach beiden Seiten in der Richtung auf die Mundwinkel hin soweit erstreckt, daß etwa ein Viertel bis ein Drittel der Mundspalte dem Exspirationsstrom den Durchtritt gestattet. Die Lippen geraten beim Durchtritt der Artikulationsluft in tönende Vibration und bringen so den w-Laut hervor.

Anders ist die Organstellung und demgemäß auch die Klangwirkung bei dem w der Norddeutschen. Hier haben wir nicht mehr den reinen Lippenlaut, sondern einen Lippen-Zahnlaut vor Augen. Der Oberkiefer schiebt sich etwas über den Unterkiefer hinaus, wodurch sich naturgemäß auch die Oberlippe über die Unterlippe hinausbewegt. Die letztere wird außerdem etwas gehoben und der Rand nach innen gezogen, so daß sie sich leicht, besonders mit dem mittleren Teile an die Vorderkante der oberen Schneidezähne anlehnt. Alsdann streicht der Artikulationsstrom zwischen den oberen Vorderzähnen und der Unterlippe tönend durch, indem er die letztere in Schwingungen versetzt, an welchen sich die Oberlippe nur in ganz geringem Grade oder gar nicht beteiligt. Hierdurch entsteht ebenfalls das charakteristische w-Geräusch. Da sich aber die ausströmende Luft gleichzeitig an den scharfen Kanten der harten Zähne reibt, so kommt dadurch in den

-Klang ein neues Element, welches ihm eine schärfere Nuancierung ibt, indem man gleichzeitig ein mehr oder weniger deutliches Zischen ahrnimmt, das unter Umständen so stark auftritt, daß es dem -Geräusch gegenüber dominiert und fast wie ein f klingt.

Damit wären wir also bei dem nächsten Verwandten des w an-kommen, nämlich dem

f.

Dieses zeigt ganz die Organstellung des w der Norddeutschen, nterscheidet sich jedoch dadurch von demselben, daß es ein reiner ischlaut ist, tonlos gebildet und schärfer gesprochen wird. Die Luft ht zwischen den Zähnen und der Unterlippe abwärts, welche Richtung rch die überstehende Oberlippe noch mehr erzwungen wird. Man nn bei energischem Artikulieren den Luftstrom unmittelbar vor dem inn noch sehr deutlich fühlen, während man ihn nur wenige mm rizontal vor der Mundspalte schon nicht mehr wahrnehmen kann.

Bei den übrigen Lauten haben die Lippen, streng genommen, ine Funktionen mehr auszuüben, wenn sie auch noch imstande sind, rch ihre Stellung dieselben mehr oder weniger zu modifizieren, wie i den einzelnen zu zeigen sein wird.

Wir gelangen also jetzt zu den Lauten der zweiten Artikulations-ge, nämlich zu den Zahnlauten. Wir werden sehen, daß wir nter denselben Parallellauten zu denen der ersten Artikulationsenge gegnen.

n.

Dieses ist der Parallellaut zu m, auch ein Resonant oder Halb-kal, von ähnlicher Bildung und ähnlicher Klangfarbe. Die Lippen d mäßig geöffnet, ungefähr 2—3 mm weit und nur von den Mund-inkeln aus etwa bis zur Hälfte jederseits geschlossen. Der Arti-lationsverschluß findet in normaler Weise zwischen der Zunge und n Zähnen des Oberkiefers statt. Die beiden Zahnreihen sind so-eit genähert, daß nur ein Zwischenraum von etwa 1 mm bleibt. abei haben sich die oberen Zähne etwas über die unteren vor-schoben. Der vordere Rand der Zunge hebt sich und legt sich direkt erhalb der Zahnkante so an die Zähne an, daß dem Artikulations-om hier der Austritt unmöglich gemacht wird und er seinen Weg rch die Nasenhöhle suchen muß, wodurch der nasale Timbre, wie i dem m, bedingt wird.

Da jedoch der Resonanzraum durch Ausschaltung des Ansatz-hres kleiner geworden ist, andererseits die vordere Wand nicht mehr rch die weichen Lippen, sondern durch die harten Zähne gebildet rd, die besser tonleitend sind, so klingt das n heller als m. Die asenwände vibrieren auch stärker als bei letzterem, und der Kehlkopf ht etwas höher. Auch die Lippen tragen nicht unwesentlich zur eränderung der Klangfarbe des n bei. Je kleiner ihre Spalte ist,

desto mehr nähert es sich dem dumpferen m, je weiter und bre
Lippen auseinander klaffen, desto heller tönt es. Außerdem i
die Zunge durchaus nicht auf die eben angegebene, allerdi
normal zu bezeichnende Stellung beschränkt. Im Gegenteil
einen ziemlich weiten Spielraum, der sich von der unteren Ka
Oberzähne an denselben hinauf und über ihre Alveolen bis
mittleren Teile des harten Gaumens hin erstreckt.

Wie wir bei der ersten Artikulationsenge zwei Lippen-Ve
laute kennen lernten, so stehen ihnen hier in t und d zwei
Zahnverschlußlaute gegenüber, die sich ebenso zu dem Zahnre
verhalten, wie jene zu dem Lippenresonant m.

t, d.

Die Organstellung ist dieselbe wie bei dem n, nur preßt
Zungenspitze schärfer an die Zähne, und die unmittelbar hin
selben liegenden Muskelpartien werden nach unten auch nod
die Zahnreihe gedrängt, so daß der Zungen-Zahnverschluß ein
lich breiterer und darum vollkommenerer ist, der auch dem sc
spannten Artikulationsstrom genügend Widerstand entgegen setze
Der Verschluß wird gelöst, indem die Zungenspitze plötzli
energisch zurück und abwärts schnellt, während sich gleichzei
Zahnreihen etwas voneinander entfernen, was natürlich bei d
beweglichkeit des Oberkiefers nur durch ein Senken des Unterkiefer
lich ist. So wird dem Artikulationsstrom der Weg nach außen g

Auf eine fehlerhafte Zungenstellung sei hier noch hinge
die darin besteht, daß die breite Zungenspitze zwischen den Zah
eingeklemmt wird und so einen oft unvollständigen Verschluß
der durch das Zurückschnellen der Zunge und die weitere Öffnu
Kieferwinkels durchbrochen wird. Ebenso kann man ein t bilde
dem die Zungenspitze gegen die unteren Schneidezähne gestemmt
während die hinter derselben liegenden Muskelpartien sich nach
und vorne wölben und durch Anlehnen an die oberen Zähn
den Verschluß herstellen. Ein auf solche Weise entstandenes t
z. B. von den Tschechen gesprochen.

Was endlich den Unterschied zwischen t und d betrifft, s
hier alles, was bei p und b gesagt wurde; ebenso auch bezügli
Aussprache des ersteren vor und nach Vokalen und anderen K
nanten, sodaß ein weiteres Daraufeingehen an dieser Stelle eri

s.

Eine ganz besondere Stellung nimmt dieser Laut ein, d
keinem der bisher betrachteten in irgend welchen verwandtschaf
Beziehungen steht. Er charakterisiert sich als der reinste Zischlau
ist von sämtlichen Konsonanten am weitesten und deutlichsten zu
Aus diesem Grunde tritt er auch in unserer Sprache allein als

tion auf und dient als Warnungssignal oder um Ruhe zu gebieten. ıbei tritt er entweder allein auf s — oder in Verbindung mit chfolgendem t—st —.

Der normale s-Laut wird gebildet, indem der Unterkiefer so weit ch vorne geschoben wird, bis sich die beiden Zahnreihen senkrecht ɜenüber stehen; denn für gewöhnlich, d. h. in der Indifferenzlage, ɜt der Oberkiefer, wie schon früher gesagt, etwas über den Unter- fer hinaus, und die obere Zahnreihe geht ebenfalls über die untere ıweg, etwa so weit, daß der Innenrand der ersteren mit dem Außen- ıd der letzteren korrespondiert und die Oberzähne auch nach unten ɛr die Unterzähne um einen allerdings sehr geringen Betrag hinaus- ɪfen, sie gewissermaßen nach vorne umschließen.

Die beiden nunmehr genau senkrecht über einander stehenden hnreihen werden so weit genähert, daß nur ein ganz minimaler ɔalt zwischen denselben offen bleibt. Die Lippenspalte wird wesent-) weiter geöffnet als beispielsweise bei dem n, und zwar geschieht s in der Weise, daß die Unterlippe fast in der Indifferenzlage ibt und kaum merklich nach unten gezogen wird. Somit muß die julierende Bewegung nahezu allein von der Oberlippe ausgeführt rden. Diese hebt sich denn auch energisch in die Höhe, indem sie ɪichzeitig etwas gegen die oberen Schneidezähne zurückgezogen wird. wa in der Mitte jeder Lippenhälfte der Oberlippe bildet sich ein mpfer Winkel. Der zwischen diesen beiden Winkeln liegende vordere eil des Lippenrandes liegt horizontal, und erst von diesen Winkeln ı bis zu den beiderseitigen Endpunkten der Mundspalte verlaufen e Linien abwärts bis zur allmählichen Berührung der beiden Lippen, ɛ aber erst unmittelbar vor den beiden Mundwinkeln stattfindet. e energischer das s gesprochen werden soll, desto mehr wird der ippenspalt in die Länge gezogen, desto mehr nähern sich die Lippen, ɜmentlich die Oberlippe, dem äußeren Bogen der Zahnreihe.

Da der s-Laut gebildet wird, indem sich die energisch ausströmende ıft an den beiderseitigen Zahnrändern reibt, so ist es klar, daß der ɯnge zur Hervorbringung des in Rede stehenden Lautes keine un- ittelbaren Funktionen übertragen sind. Sie hat vielmehr die Auf- ıbe, den Artikulationsstrom so zu leiten, daß er an den gewünschten tellen seinen Austritt nehmen muß. Zu dem Zwecke schiebt sie sich ıs ihrer Indifferenzlage mit ihrem ganzen Körper nach vorn, dehnt h auch unter Verminderung ihrer Dicke nach beiden Seiten hin aus ıd legt sich so überall an die beiden Zahnreihen bis zum harten aumen an, daß dort nirgends Luft entweichen kann. Der vordere ungenrand wird gehoben und lehnt sich an die obere Kante der ɪteren Schneidezähne. Nur ganz vorne, etwa in der Breite ɛr beiden mittleren Schneidezähne bleibt die Zungenspitze etwas ɪrück, indem sie dort eine kaum merkliche Mulde bildet, über welche ɛr Luftstrom gegen die Zahnkante hinstreicht. Bei dieser Stellung

entsteht das normale s. Dabei muß allerdings vorausgesetzt n daß die beiden Zahnreihen, d. h. wenigstens Schneide-, Ed vordere Backenzähne, völlig intakt sind und so dicht zusammen daß keine merklichen Lücken zwischen den einzelnen vorhande

Es darf als allgemein bekannt vorausgesetzt werden, d Laut durch Zahndefekte mehr getrübt und ungünstiger beeinflu als das s. Selbst Unebenheiten und verschiedene Höhe der Zahn zeigen hier schon einen merklichen Einfluß. Jede, auch die ge Abweichung von der Normalstellung beeinträchtigt die Reinh Artikulation und bedingt einen mehr oder weniger deutlichen in der Aussprache, den man als Lispeln bezeichnet. Die beid häufigsten vorkommenden Arten derselben bestehen darin, daß entwe Zungenspitze zu hoch gehoben wird, in den schlimmsten Fällen zwischen den beiden Zahnreihen hervortritt, oder daß sie sich al gegen die unteren Zahnalveolen stützt und den Zungenrücke vorne und oben soweit wölbt, daß hier dem Artikulationsstrom der gang verwehrt wird. Er sucht sich dann einen Ausweg üb Zungenränder zwischen den ersten Lückenzähnen und tritt aus Mundwinkeln zu Tage. Die Zähne müssen dabei weiter aus ein treten. Da den Lückenzähnen die scharfen Kanten fehlen, so schon dadurch der Zischlaut weniger scharf und bestimmt, und dur weichen Schleimhäute der Mundwinkel wird er noch weiter verä

Es gibt nur einen normalen s-Laut, der mit größerer od ringerer Schärfe gesprochen wird, je nachdem der Artikulations mit stärkerem oder schwächerem Drucke hervorgestoßen wird. dings darf nicht unerwähnt bleiben, daß man das s auch t sprechen kann. Dabei weicht die Zungenspitze um einen sehr ger Betrag zurück. Der Süddeutsche kennt das tönende s nicht, wäl es der Norddeutsche gern im Anlaut vor a gebraucht. Das fr sische z entspricht etwa dem tönenden norddeutschen s.

sch.

Drückt man bei der Artikulation des s die Zungenspitze mit Finger etwas abwärts und gleichzeitig zurück, so bildet sich nac nach ein neuer Laut, wenn man auch den alten weiter zu sprechen ver Es geht daraus hervor, daß er dem ersteren nahe verwand Dieser neue Laut wird in der Schriftsprache, da wir kein beson Zeichen für denselben haben, durch die Buchstabenkombination sch darge

Die Organstellung bei demselben ist folgende: die Lippen sin und runden sich nach vorne und entfernen sich so von den Zahnr wie wir es früher bei o und u gesehen haben, und bilden so das satzrohr. Die Öffnung zwischen den Lippen ist jedoch nicht kreis wie bei den beiden Vokalen, und auch noch bedeutend weiter selbst bei o. Trotzdem so das Bild ein ganz anderes ist, als b erkennt man auch hier an der Form noch die Verwandtschaft

Gestaltung der Oberlippe zeigt noch deutlich die beiden Winkelausbuchtungen, die bei dem s erwähnt wurden, nur die Unterlippe bildet eine scharf ausgeprägte Mulde, die sich aber auch bei jenem Laut schon angedeutet findet. Der Lippenspalt ist durch näheres Zusammenrücken der beiden Mundwinkel wesentlich kleiner geworden. Die Stellung der Zähne bleibt dieselbe wie bei s, oder diese werden bis zur unmittelbaren Berührung an einander gebracht, was allerdings kein bedeutender Unterschied ist. Die Zunge dagegen tritt wesentlich zurück, wie schon angedeutet wurde. Ihre Spitze senkt sich abwärts, sodaß die Enge durch den Zungenrücken gebildet wird.

Doch kann man auch ein reines sch bilden, indem sich die Zungenspitze in der Richtung auf die oberen Zahnalveolen hebt. Die Zungenränder legen sich beiderseits an die Wandungen der Backenzähne bis etwa zu dem vorderen Lückenzahn, der unberührt bleibt. Dabei stützt sich die Zunge auch noch in derselben Richtung gegen den harten Gaumen von hinten nach vorn in einer immer breiteren Fläche, bis sie bei der Grenze zwischen dem ersten und zweiten Lückenzahn in einem scharfen Bogen beiderseits nach innen umbiegt und in der Mitte eine Lücke von 2 bis 4 mm als Durchtrittsstelle des Artikulationsstromes frei läßt. Auch die Backenwandungen werden bei einem energisch hervorgestoßenen sch-Laut leicht nach außen gewölbt; doch darf dies keineswegs auffällig sein, weil sonst der normale Laut verloren geht.

Wenn auch bei all den bisher betrachteten Lauten, namentlich der zweiten Artikulationsenge, die Zunge eine mehr oder weniger große Rolle gespielt hat, so war dies doch immer in gewissem Sinne nebensächlich, wenigstens insoweit, daß man sie nicht als Zungenlaute bezeichnen konnte. Wohl aber ist dieses der Fall bei dem

l.

Dieses ist der Zungenlaut par excellence. Die Organstellung bei seiner Erzeugung ist folgende: Der Lippenspalt ist mäßig geöffnet, die Mundwinkel bleiben geschlossen. Die Lippen selbst sind kaum merklich aus der Indifferenzlage nach vorne geschoben. Am meisten nähert sich ihre Stellung der des n, nur ist die Mundspalte etwa in doppelter Breite geöffnet. Die beiden Zahnreihen entfernen sich um ein Beträchtliches, etwa den drei- bis vierfachen Betrag der Weite des n von einander, wobei die obere Reihe in deutlich sichtbarer Weise über die untere hinausragt.

Der vordere, lose Teil der Zunge streckt sich nach vorne und oben, wobei er sich etwas zuspitzt. Man kann in dieser Stellung unter der Zunge das angespannte Zungenband deutlich sehen; ebenso werden die zu beiden Seiten des letzteren liegenden Speicheldrüsen sichtbar. Die Zungenspitze legt sich an die Alveolen der oberen Zahnreihe bis zu dem Winkel hin, welcher hier von dem Oberkiefer und

Die oben angegebene Zungenstellung ist die no
man auch bei anderer Zungenstellung einen allerdi
l-Laut erzeugen. Einmal kann sich die Zungenspi
zwischen der Zahnspalte hervortreten, ähnlich wie es
n-Bildung erwähnt wurde. Sie kann sich sogar g
Schneidezahnalveolen stemmen, wobei dann die Mittel
abschluß nach den oberen Schneidezähnen vorgewölbt
seits kann die Zungenspitze aber auch direkt an den h
Gaumen gelegt werden und zwar durch starkes Zurü
an die Ansatzstelle des weichen Gaumens. Das au
zeugte dumpfe und tiefe l ähnelt am meisten dem
Laut der Slaven, der etwa in der Mitte zwischen
steht und von manchen Physiologen gar nicht mel
zugezählt wird.

Wir gelangen nun zu einer Gruppe von Lau
eigentlich nur der vollkommenste als reiner Zungenl
werden darf. Es ist dies die Gruppe der Zitterl
ihrer Mannigfaltigkeit in Hervorbringung und Klan
deutung innerhalb des Sprachgefüges haben und in
auch nur ein Zeichen, nämlich das

r.

Wir begegnen schon einem r-Laut bei der erst
enge zwischen den Lippen und nennen ihn demgen
Es entsteht, wenn bei leicht und senkrecht auf einand
und Unterlippe durch den Luftstrom der Verschluß
beide Lippen in stark vibrierende Schwingungen verset
Laut dient häufig als Interjektion z. B. bei Kältegefü
eines recht scharfen oder bitteren Getränkes usw. Au
gebraucht es bisweilen, um seinen Pferden Halt zu

Zunge mit ihren Rändern seitlich an die Zähne an und zwingt den Artikulationsstrom über die gehobene Zungenspitze hinwegzu-eichen. Dabei gerät diese in rasche Vibrationen, indem sie lebhaft f- und abschwingt und individuell verschieden an Gaumen, Zahn-eolen, Zahnfleisch oder Zähne anschlägt. Die Zahl der Zungen-läge ist verschieden und richtet sich außer individuellen Abweichungen ch nach der Stellung des r. Zwischen zwei Vokalen und weich prochen genügen eine bis zwei Schwingungen; scharf gesprochen, : bei einem Doppel-r (z. B. in Barren), sind mehr erforderlich. Im slaut genügt eine Schwingung.

Manchmal bleibt die Zungenspitze unbeweglich, und nur die beider-igen Ränder schwingen. Das auf diese Weise entstehende r ist weniger r ansprechend und erfordert bei der Erzeugung mehr Anstrengung; erhaupt dürfte das Zungenspitzen-r von allen am wenigsten An-engung verursachen und auch am wenigsten Atemluft beanspruchen.

Ein weiteres r wird an der hinteren Gaumenenge durch Vibra-n des Zäpfchens und Gaumensegels erzeugt und als Zäpfchen-r Gaumen-r bezeichnet. Dabei stützt sich die Zungenspitze gegen unteren Zahnalveolen, der hintere Zungenrücken samt Zungen-rzel wölben sich dem Gaumen entgegen und zwar so stark, daß in : Mitte nur eine schmale Rinne für den Artikulationsstrom bleibt. : diese Rinne legt sich das Zäpfchen und wird so von der aus-ömenden Luft getroffen und in Schwingungen versetzt, an denen ch die angrenzenden Teile des weichen Gaumens partizipieren. an hört dieses r viel in Norddeutschland, besonders liebt es der rliner, während der Süden das Zungenspitzen-r bevorzugt. Auch der id-Franzose gebraucht das Zäpfchen-r.

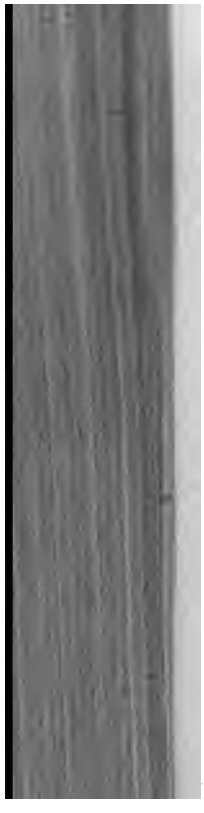
Noch weiter zurück, direkt in dem Kehlkopfe liegt die Artikula-nsstelle des sogenannten guttural en, richtiger Kehlkopf-r. s klingt ähnlich wie ein mit Stimme verbundenes hinteres ch (in ach) id entsteht durch langsames Schwingen der wenig gespannten Stimm-nder. Man hört es in Norddeutschland und besonders in England. cht selten wird es von Personen gebraucht, die ihrer Aussprache rne einen geziert-affektierten, fremdartigen Klang geben wollen.

Die sämtlichen r-Laute werden mit Stimmton gesprochen, gehören o, wie schon bemerkt, zu den Halbvokalen oder Resonanten, und ar stehen sie auf der Stufenleiter derselben am tiefsten, am weitesten n den eigentlichen Vokalen entfernt und somit den reinen Kon-tanten am nächsten.

Wir kommen nun zu den Lauten der vorderen Gaumenenge d betrachten als ersten das sogenannte vordere

ch.

Diese etwas sonderbare Bezeichnung ist notwendig, weil unsere hriftsprache für den in Frage kommenden Laut überhaupt kein



Lippen und wenig geöffneten Zähnen die Zungenspitze
der unteren Schneidezähne gestützt wird. Die vo
biegt sich muldenförmig von dem Oberrande der Sch
während die Zungenränder zu beiden Seiten gegen
zu dem ersten Lückenzahn hindrängen und so ein sei
des Luftstromes verhindern. Die Mittelzunge wölb
den harten Gaumen und läßt nur in der Mitte eine
welche der Artikulationsstrom, der aus dem Kehlkop
das hochgezogene Gaumensegel anstößt, seinen W
So reibt er sich an dem knöchernen Gaumen und
die Mulde der Vorderzunge abwärts, wo er zwi
hervorströmt. Da diese aber nicht weit von einand
so erfolgt noch eine Reibung an den Kanten d
welche dem Klang eine gewisse helle und scharfe
ihn wesentlich von dem hinteren ch unterscheidet u

An derselben Artikulationsstelle wird noch ein
bildet, nämlich das

j.

Wenn man die Resonanten als vokalische Kons
so könnte man diesen Laut einen konsonantischen V
steht zwischen dem oben besprochenen ch und dem
ständig nicht auf, sondern nur als Anlaut vor ein
j entsteht, indem man die Zunge aus der i-Stellun
sodaß zwischen ihrem Rücken und dem harten Gau
schmaler Spalt bleibt, durch welchen sich die Art
mühsam durchpressen kann, wobei sie sich also an
Enge scharf reiben muß. In seinem weiteren V
Artikulationsstrom über die Zungenränder und br

An der letzten Artikulationsenge der Mundhöhle zwischen der ıngenwurzel und dem weichen Gaumen entstehen noch vier ver= iedene Laute, nämlich das hintere ch (in ach), g, k und ng.

Wir beginnen unsere Betrachtung mit dem ersten, dem sogenann= ı hinteren

ch.

Dieser Laut hat mit dem vorderen ch nicht viele Ähnlichkeiten. e Organstellung ist folgende: Die Lippenspalte ist weit geöffnet, iter als bei irgend einem anderen Konsonanten; ebenso treten die den Zahnreihen so weit auseinander, daß man bequem den Daumen ;wischen schieben kann. Die Zunge tritt weit zurück, nur die ge= ıdete Zungenspitze lehnt sich leicht an die Wurzelpartien der unteren hneidezähne an. Die Zungenwurzel ist gehoben und nähert sich ı herabhängenden Rande des weichen Gaumens, der aber immer ch so weit der hinteren Schlundkopfwand anliegt, daß keine Luft :ch die Nase entweichen kann.

Da das Reibungsgeräusch nur an dem mit Haut überkleideten cten Gaumen entsteht und nicht durch weitere Reibung der Luft an ı scharfen Zahnkanten verstärkt und modifiziert wird, so ist es ein mpfes und tiefes, das sich scharf von dem des vorderen ch unter= :eidet. Das letztere verbindet sich mit den Vokalen e, i und ä, das)ere mit a, o und u. Das hat seinen sehr natürlichen Grund :in, daß die entsprechenden Artikulationsstellen nahe bei einander ;en. Dabei können sich die drei letzteren Vokale viel leichter mit ı vorderen als die drei ersteren mit dem hinteren ch verbinden. ır der Schweizer verbindet i mit dem hinteren ch. Dabei spricht aber schon ein dumpfes, getrübtes i mit weiter Lippen= und Zahn= lte, während die polnischen Juden unter denselben Verhältnissen richtiger i=Stellung zwischen diesem und dem ch ein a einschieben) also iach sprechen.

Die beiden Gaumenverschlußlaute

g und k.

:den analog den übrigen Verschluß= oder Explosivlauten gebildet. : Mundstellung ist bei beiden dieselbe. Lippen und Zahnreihen) bei gleicher Weite mäßig geöffnet, die Zungenspitze ist gesenkt) sucht in der Gegend der unteren Schneidezahnwurzeln eine Stütze, Zungenrücken hebt sich nach hinten mehr und mehr und steht in Wurzelgegend am höchsten, wo er mit dem Gaumensegel den Ver= uß bildet. Der Zungengrund wird, wie oberhalb des Kehlkopfes ı außen deutlich zu sehen und zu fühlen ist, nach unten gedrängt.

Bei der Durchbrechung des Verschlusses schnellt das Gaumen= :l samt dem Zäpfchen in die Höhe und schließt die Nasenhöhle ab, aß der Artikulationsstrom nach vorne entweichen muß. Über das

Sobald nun dieser Luftstrom in tönende Schwingung
ist der nasale ng-Laut zu hören. Er tritt in keine
ständig auf, auch nirgends im Anlaut, sondern im
nach einem Vokale, der dadurch stets einen nasalen

Wir müssen nun noch auf einige Buchstaben
betes zurückkommen, deren bis dahin noch nicht gedac
staben sind sichtbare Zeichen für die hörbaren La
also immer ein Buchstabe einem Laut entsprechen und
dieses nicht immer der Fall ist, haben wir schon m
Die nicht besprochenen Buchstaben sind:

c, q, v, x, y und z.

Dieselben sind eigentlich keine deutschen Buchst
darum in dem deutschen Alphabete auch keinen Platz
aber einmal in demselben stehen, müssen wir wenig
deutung gedenken. Das c bezeichnet zwei Laute, n
und ä, dagegen vor allen übrigen Buchstaben bez. La
nur noch in Fremdwörtern geschrieben. Das q wird
mit einem nachfolgenden u zusammen geschrieben ur
lesen, also entspricht eigentlich das q unserem k. D
staben x und y sind unserer Sprache ebenfalls fre
überhaupt kein einfacher Laut, sondern eine Lautver
unrichtigerweise durch nur ein Zeichen dargestellt wird,
wöhnlich an die Stelle unseres ü gesetzt. Beide Buchsta
jetzt nur noch selten gebraucht. Das v hat vollends
tigung, da für den damit bezeichneten Laut schon ei
gültiges Zeichen vorhanden ist, nämlich f. In Fremdw

brauchen Laute, welche die deutsche Sprache nicht kennt, z. B. das französische son mouillé, das englische th, die Schnalzlaute der Hottentotten und Buschmänner, die dadurch entstehen, daß die Zunge schnalzend von dem harten Gaumen oder den Zähnen losgerissen wird. Wir gebrauchen dieselben auch als Unmutsbezeichnung usw., aber nicht in unserer Sprechsprache. Einst hatte ich Gelegenheit, einen Buschmann sprechen zu hören. Noch nie war mir eine Sprache, weder eine europäische, noch eine Neger- oder Indianersprache, so sonderbar und seltsam erschienen, als die mit verschiedenen Schnalzlauten so reich ausgerüstete des zwerghaften Südafrikaners; sie klingt schauderhaft.

Aber auch unter den zahlreichen Völkerschaften des Kaukasus mit ihren eben so zahlreichen, zum Teil grundverschiedenen Sprachen befindet sich ein Stamm, die Tschetschenen, welche eine ganz besondere Sprache sprechen von so eigenartigem Charakter, daß es selbst dort in dem schier beispiellosen babylonischen Sprachengewirr auffällt. Bei diesem Volke begegnen wir auch wieder verschiedenen Schnalzlauten, außerdem mannigfachen Zisch-, Hauch- und Nasenlauten, welche diese Sprache zu der schwierigsten des ganzen wunderbaren Sprachgebietes machen. Das Volk der Tschetschenen gilt als ein wildes, unbotmäßiges Räuber- und Piratenvolk unbekannter Herkunft. An dem Kaukasus führte einst die Wanderstraße der zahlreichen Völkerhorden vorbei, welche zwischen Europa und Asien bald vor- und bald zurückfluteten, und jede Völkerwelle ließ einen kleinen Ausläufer in irgend einem der engen Täler des unwirtlichen Grenzgebirges zurück. So erklärt sich das sonst nirgends mehr in annähernd gleichem Maße vorkommende Völkergemisch und die Mannigfaltigkeit der zahlreichen, ganz verschiedenen Sprachen, die oft nur von kleinen, kaum einige 1000 Personen starken Stämmen gesprochen werden. Dieser Umstand macht aber auch die Nachforschung nach der Herkunft und Abstammung der Kaukasusvölker so außerordentlich schwierig. Zur Zeit ist es unmöglich, irgend eine Vermutung über den ev. Zusammenhang der Schnalzlautmenschen des Kaukasus und derjenigen Südafrikas auszusprechen.

Wie schon hervorgehoben wurde, hängt der Wohlklang einer Sprache in erster Linie von den Vokalen ab. Demnach müssen uns Sprachen mit vielen und vollklingenden Vokalen und, wollen wir gleich hinzusetzen, mit weichen Konsonanten schön und angenehm klingend erscheinen, wie das Italienische, Spanische und Portugiesische, während ein Überwiegen von Konsonanten und Konsonanthäufungen, besonders wenn auch noch die harten Konsonanten dominieren, die Sprache viel von ihrem Wohllaut einbüßen läßt, wie es vor allen Dingen die slawischen Sprachen, das Baskische und in weitestem Umfange die Idiome der Hottentotten und Buschmänner zeigen, sehr im Gegensatz zu den durchaus nicht schlecht klingenden Kaffernsprachen der Nachbarschaft.

Damit wollen wir unsere Arbeit schließen, die in knappem Rahmen das wesentlichste aus den Gebieten der Lautsprachphysiologie und Phonetik der deutschen Sprache zusammenfassen sollte, ohne die Verbindung der einzelnen Laute zu Silben, Wörtern und Sätzen in ihre Betrachtung einzubeziehen. Wer sich eingehender informieren will, dem stehen eine ganze Reihe vorzüglicher und umfangreicher Werke von Brücke, Sievers, Techmer, Thausing, Meyer, Grützner, Jespersen u. a. zur Verfügung.

Zur volksschulmäßigen Feststellung, Befestigung und Verwertung der Himmelsgegenden.

Von **Rudolf Hänsch**, Leipzig.

Ist Neues auch immer neu? Diese gerade von der pädagogischen Kritik häufig aufgeworfene Frage könnte manchem in der Beurteilung der folgenden Ausführungen als Maßstab dienen und sie als nutzlos erscheinen lassen. Doch soll uns nicht von vornherein der Mut zu der Bearbeitung eines scheinbar an den Schuhsohlen abgelaufenen Themas sinken. Altes kann auch einmal wieder aufgefrischt werden; Altes ist ja auch nicht immer alt, wenigstens nicht in der rein praktischen Arbeit des einzelnen Lehrers, und die pädagogische Vertiefung, die niemals tief genug sein kann, wird den meisten Unterrichtsstoffen immer neue Seiten und Gesichtspunkte abgewinnen. Die noch auftretenden Klagen von Lehrern der Mittel- und Oberstufe und die eigenen Erfahrungen des Verfassers über die Unsicherheit und Unklarheit der Kinder in der Verwertung der Himmelsgegenden beim Kartenlesen, die Dürftigkeit und Trockenheit ihrer Behandlung in verschiedenen Büchern für Heimatkunde, das oft geringe Interesse der Kinder an der Feststellung, sowie der Vorwurf einer bloßen formalen Bildung sind hinreichend Gründe, dem obigen Thema wieder einmal näher zu treten. Suchen wir also im folgenden den „heimatkundlichen Vokabeln" der Himmelsgegenden frisches Leben einzuhauchen. Sie sollen nicht nur Wortschälle sein, sondern sich in der Seele unserer Kleinen schon frühzeitig mit lebendigem und farbenfreudigem Anschauen verbinden.

Himmelsgegenden, also Gegenden oder bestimmte Teile am Himmel sollen festgestellt und eingeprägt werden. Was wäre wohl naturgemäßer, als die Besprechungen mit einer allgemeinen Betrachtung des Himmels einzuleiten? Zunächst lassen wir doch immer das Ganze auf uns wirken, dann erst analysieren wir und lenken die Aufmerksamkeit auf seine einzelnen Teile. „Betrachten" wir also den Himmel

ıd führen die Kleinen aus den engen Wänden der Schulstube hin=
s in das Freie. Hier ist der Landlehrer im Vorteil. Oft nur
:nige Schritte begibt er sich mit der kleinen Schar hinter das Schul=
us; der Lehrer der Großstadt muß erst meist weite Wanderungen
ıternehmen, damit der Himmel auf die Kinder nicht als kleiner Aus=
nitt, sondern in seiner Totalität wirke. Aber wie weit ist dann
r Blick! Wie wohl tut es dem kleinen Auge, auch einmal größere
ıtfernungen zu durchmessen! Die Kinder werden nun veranlaßt,
er sich zu blicken, und bald gelangen sie zu der Vorstellung, daß
r Himmel über ihrem Kopfe, über ihrem Scheitel am höchsten zu
n scheint. Unmittelbar, ohne jede weitere Vorbereitung fließt in
vorhandene Stimmung das herrliche Gedicht Löwensteins: „Wie
ch mag wohl der Himmel sein?“ ein. Die Situation ist eine na=
:liche, keine künstlich erarbeitete; um so kräftiger und nachhaltiger
rd die Wirkung des Gedichtes auf das Gefühlsleben der Kleinen
ı. Von der erkannten höchsten Stelle aus (in befähigten Klassen
ın der Begriff Scheitelpunkt geboten werden) scheint der Himmel,
ennen die Kinder weiter, immer niedriger zu werden; ja, es kommt
s vor, als ob er zuletzt auf dem Boden richtig aufliege. Handbe=
gungen können hierbei viel verdeutlichen, und es fällt nicht mehr
wer, die Gestalt des Himmels festzustellen. Mit einem großen
ılle, der halbiert wird, läßt sich die halbkugelige Gestalt recht gut
:anschaulichen. Aber auch noch andere Vergleiche sind hier ange=
ıcht. Wie eine Glocke auf einem Teller liegt der Himmel auf der
de auf. In dem Liede: „Weißt du, wieviel Sternlein stehen usw.“
rd vom Himmelszelt geredet. Auch eine Klärung der Bezeichnung
)immelsgewölbe“ (in oberen Klassen „Firmament“) kann nicht um=
ngen werden. Nun erst wird die Aufmerksamkeit der Kinder be=
ıders dem Rande zugewendet, wo der Himmel aufzuliegen scheint.
ie werden veranlaßt, sich um sich selbst zu drehen und die Berüh=
ngspunkte in ihrem Zusammenhange zu betrachten. Bald wird er=
nnt, daß sie eine regelmäßig gekrümmte Linie, die in sich selbst
:rückläuft, einen Kreis bilden, und daß sich die Kinder in seinem
ittelpunkte befinden. Bis zu diesem Kreise können wir, entwickeln
ır weiter, mit unseren Augen = mit unserem Gesicht sehen, und damit
der Begriff Gesichtskreis oder Horizont gewonnen. Die Besteigung
ıes nahen Berges führt zu der weiteren Erkenntnis, daß sich der
orizont, je höher wir steigen, erweitert, daß also auf den höchsten
ergen der Gesichtskreis am weitesten sein muß[1]). Drückt man es
ınz einfach aus: Je höher wir steigen, um so weiter können wir
jen. Die Fernsicht wird oft noch durch Aussichtstürme gesteigert,

[1]) Des Zusammenhanges wegen wird diese Tatsache schon hier erwähnt;
ı zweckmäßigsten wird sie erst „nach“ der Einübung der Himmelsgegenden
sprochen.

namentlich wenn ſtarke Waldbedeckung des Berges vorhande
In den Städten ließen ſich, ſoweit es klaſſenweiſe angängig iſ
zelne Kirchtürme beſteigen, um nicht nur die ganze Stadt, ſ
auch ihre nähere Umgebung überblicken zu können. Hanna, die
des jungen Tobias, ſaß auf einem Berge, als ſie in banger
ſucht ihren Sohn, der von der Reiſe nach Rages zurückkehren
erwartete, weil ſie hier weit um ſich ſehen konnte. Auch unſe
und Meiſter ſtieg auf einen Berg und predigte von hier au
das Volk beſſer zu überſehen.

Nun erſt kann die eigentliche Feſtſtellung der Himmelsge
erfolgen. Aber nicht im Schulzimmer dieſe wertvolle Arbeit ver
wollen! Hinaus geht's wieder auf den Schulhof! Wir denke
zu unſeren Darlegungen, auch zu den ſpäteren, zumeiſt Kind
3. Schuljahres; denn ſchon auf dieſer Stufe, wo allgemein die H
kunde auftritt, ſind die Himmelsgegenden feſtzulegen, und zw
beſten am Anfange des Schuljahrs, um eine recht intenſive Ein
zu ermöglichen. Auch inſofern iſt die genannte Zeit, die meiſ
nach Oſtern liegt, ſehr geeignet, als die Sonne doch noch einig
ßen genau im Oſten auf- und im Weſten untergeht. Rückt
von Frühlings Anfang ab in ihrem Auf- und Untergangspunkte
Nordoſten bez. Nordweſten zu. Sandboden im Schulhofe iſ
unſere Zwecke am geeignetſten. Schon einige Tage vorher l
wir die Kinder veranlaßt, nach Möglichkeit einen Sonnenaufgan
beobachten und ſich die Stelle des Himmels bez. Horizontes zu m
wo ſie die Sonne hervorkommen oder aufgehen ſehen. Mit
kreisrunden Pappſcheibe, die man allmählich hinter dem Pulte
ſteigen läßt, wird der Vorgang nachgeahmt. Welcher Rand der S
erſcheint zuerſt, welcher zuletzt? Solche Fragen ſchärfen die Beo
tungsgabe.

Die Sonne geht auf. Der Mond geht auf. Der Same
auf. Das Herz geht uns auf. Man verſäume nicht, auch hier
verſchiedenen Sprachgebrauch ein und desſelben Wortes entſpre
der kindlichen Faſſungskraft zu beleuchten. Die Sonne gleicht e
Wanderer, der uns früh beſucht und des Abends wieder ver
Ende Dezember wird es möglich ſein, daß die Kinder zu Beginn
Unterrichts gemeinſam einen Sonnenaufgang beobachten können.
ſelbſt eine Religionsſtunde zu unterbrechen und die Klaſſe an
Ort des Schulhauſes zu führen, wo der Aufgang am beſten wa
nehmen iſt, wird gebilligt werden. Nun beginnt ſie wieder i
Lauf, die große Segenſpenderin; wieder läßt der gütige Gott
Sonne aufgehen über Böſe und Gute. Selbſterlebtes wird auch
am wirkſamſten ſein; dann erſt verſtehen die Kinder, warum Di
und Maler ihre Stoffe oftmals unſeren gewaltigſten Naturſchauſp
entnehmen. Der Lehrer wird an dieſer Stelle auch nicht unterla
das herrliche Gedicht Schillers aus Macbeth „Verſchwunden iſt

finstre Nacht usw." einzustreuen, das in wenigen Worten den großartigen Eindruck eines Sonnenaufganges wiedergibt[1]). Die Kleinen müssen „hinzeigen" nach der Stelle des Himmels bez. Horizontes, wo sie die Sonne aufgehen sehen. Es ist ratsam, die „ganze" Klasse nach dieser Richtung „blicken" und „marschieren" zu lassen. Morgens geht die Sonne auf, und von selbst finden die Kinder für die in Frage kommende Gegend des Himmels den Namen Morgenseite. Nun erst wird die Bezeichnung „Osten" dargeboten und als die Stelle des Himmels eingeprägt, wo wir die Sonne aufgehen sehen (genau: zu Beginn des Frühlings und des Herbstes). Es wird darauf ein Pfeil in den Sand gezeichnet, der nach Osten zeigt. An dieser Stelle muß überhaupt Gelegenheit genommen werden, die Kinder mit dem zur Verdeutlichung und mannigfaltigsten Verwendung fähigen Zeichen des Pfeiles bekannt zu machen. In ganz derselben Weise wird bei der Feststellung der Abendseite oder des Westens, der entgegengesetzten Himmelsgegend, verfahren. Zur poetischen Belebung kann das prächtige Volkslied „Gold'ne Abendsonne" verwendet und, wenn die Melodie bekannt ist, auch gleich einmal gesungen werden. Auch das Untergehen der Sonne ahmen wir mit der schon genannten Pappscheibe nach. Welcher Rand verschwindet zuerst, welcher zuletzt?

Da ein Sonnenuntergang von den Kindern eher beobachtet worden ist als ein Sonnenaufgang, empfiehlt es sich, sie auch zu einer zeichnerischen Darstellung zu nötigen. Man schrecke vor einer solchen Aufgabe nicht zurück, zumal wenn sie schon öfter zum Zeichnen veranlaßt worden sind. Wer Kinderzeichnungen sammelt, weiß, wieviel Individuelles unserer Kleinen oft in wenigen Strichen sich darstellt. Und wie kann eine solche Zeichnung belebt werden, wenn dazu noch Buntstift oder Wasserfarbe benutzt werden! Nach Einzeichnung eines entsprechenden Pfeiles in den Sand „durch die Kinder" wird gefunden, daß der Osten (die Himmelsgegenden haben männliches Geschlecht!) dem Westen gegenüberliegt. Nun erinnern wir daran, wo die Sonne mittags zu sehen ist. Mittagsseite wird diese Gegend des Himmels anfangs benannt. Der Weg unseres Wanderers ist ja ein Bogen; und mittags (zur Mitte des Tages) hat er dessen höchste Stelle erreicht. Auf den wechselnden Mittagsstand der Sonne (der höchste ist zu Beginn des Sommers, der tiefste bei Winters Anfang zu beobachten) sind die Kinder im Laufe des Jahres hinzuweisen, jedoch öfters und stets zu Beginn der einzelnen Jahreszeiten. Zur völligen Klarheit muß die Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, daß wir die Sonne in unserer Gegend vom östlichen Horizonte aufsteigen und zum westlichen hinabsinken sehen, aber am südlichen Horizonte niemals erblicken, sondern mehr oder weniger senkrecht darüber. Im übrigen

[1]) Für Oberklassen ist Webers Lied aus Preciosa „Die Sonn' erwacht" zu empfehlen, das nach Text und Melodie höchst mächtig und wahrhaft majestätisch wirkt.

verfahren wir wie oben, indem wir den dritten Pfeil im Sande einzeichnen lassen, den Namen „Süden" darbieten und ihn als die Gegend am Himmel einprägen, wo die Sonne mittags zu sehen ist. Gemeinsam wird nun die dem Süden gegenüberliegende Himmelsgegend gesucht, als „Norden" bezeichnet und als die Gegend am Himmel eingeübt, wo die Sonne niemals steht. Von der Bezeichnung „Mitternachtsseite" ist vielleicht abzusehen, da ihre Erklärung auf dieser Stufe zu schwierig ist. Schließlich entsteht im Sande der vierte Pfeil. Somit ist der gesamte Himmel in vier Teile zerlegt worden, und die Kinder können nun einen östlichen, westlichen, südlichen und nördlichen Himmel oder einen Ost-, West-, Süd- und Nordhimmel unterscheiden. Auch eine Klärung der Begriffe Morgen-, Abend- und Mittagssonne ließe sich hier anschließen und zu einem Vergleiche verwerten, wobei auf Licht-, Wärme- und Schattenverhältnisse zu achten wäre.

Nach diesen vorzugsweise begrifflichen Festsetzungen suchen wir die Lagebeziehungen der Himmelsgegenden untereinander einzuprägen. Der Süden liegt dem Norden und umgekehrt der Norden dem Süden gegenüber. Ebenso verfahren wir bei Osten und Westen. Aber nicht nur die Beziehungen zweier sich gegenüberliegender Himmelsgegenden, sondern jeder einzelnen zu den drei übrigen sind darzulegen. Wenn wir nach dem Norden blicken, haben wir rechts den Osten, links den Westen und in unserem Rücken oder hinter uns den Süden. In dieser Weise arbeiten nun die Kinder selbständig auch den Süden, Westen und Osten durch. Die Einübung erfolgt zuerst wieder anschaulich, indem wir sie nach der zu bearbeitenden Himmelsgegend blicken und bald mit dem linken, bald mit dem rechten Arme zeigen lassen. Zuletzt fassen wir zusammen und appellieren dabei nur an die doch allmählich erstarkende Vorstellungskraft des Kindes, die sich nach und nach von der sinnlichen Anschauung loslöst. Es wird sehr lohnend sein, anfangs immer den bestimmten Artikel vor die Namen der Himmelsgegenden zu setzen, da sie dann zweifellos den Kindern um so kräftiger als tatsächliche Objekte zum Bewußtsein kommen. „Der Osten" klingt doch viel bestimmter und wuchtiger als „Osten". Man braucht dies nur einmal auf unsere Eigennamen anzuwenden. Später können die Geschlechtswörter, dem allgemeinen Sprachgebrauche folgend, wegfallen. Zur weiteren Befestigung sind Übungen wie „Zeigt nach Westen! Blicke nach Süden! Marschiert nach Osten! usw." ganz angebracht, die sowohl mit der ganzen Klasse als auch einzeln vorzunehmen sind. Nun erst wiederholen wir die jetzt geleistete Arbeit auch im Schulzimmer. Hier lassen wir die Kinder nach Osten, Westen usw. zeigen, und ist das Schulzimmer nach den vier Hauptthimmelsgegenden gebaut, werden bald die Ausdrücke Ostwand, Südwand gefunden. Es bedeutet dies eigentlich nur eine Fortsetzung der oben erwähnten auch im Schulzimmer zu repetierenden Lagebeziehungen, indem wir die Himmelsgegenden nicht nur unter sich, sondern — und darin besteht eben ihr praktischer Wert —

u Objekten des Schulzimmers, des Schulhauses, seiner engeren und eiteren Umgebung, der Vaterstadt, des Vaterlandes, des Erdteiles und er gesamten Erde in Beziehung setzen. Wohl versuchen die Kleinen nfangs noch, mit den Begriffen „links“ und „rechts“ auszukommen; ber sie lernen erkennen, daß diese Bezeichnungen ungenau und unzu- ichend sind, sobald wir sie nach der entgegengesetzten Richtung blicken ssen und ihnen dann einleuchtet, daß aus links rechts geworden ist nd umgekehrt. In welcher Wand liegen die Fenster? Nach welcher and schaut ihr? Nach welcher Himmelsgegend blickt ihr also? Was ht alles an der Ostwand? Stelle dich im Schulzimmer so, daß du ch Norden blickst! Solche Fragen werden von den Kindern meist mit oßem Interesse beantwortet. In wenigen Minuten lassen sich die mannig- ltigsten Übungen anstellen. Darnach benützen wir eine wagerecht lie- nde Tafel, versammeln die kleine Schar um uns und lassen von den ndern selbst vier Pfeile, die nach den gefundenen vier Himmelsgegenden igen, einzeichnen. Alsdann hängen wir die Tafel zur bequemeren andhabung auf. Dabei muß nun beachtet werden, daß sich der Pfeil, elcher nach Norden zeigte, stets oben befindet, und nun finden sie, ß dann der Ostpfeil rechts, der Westpfeil links und der Südpfeil nten liegt. Auch darauf ist hinzuweisen, daß es ganz gleichgültig t, ob wir die Tafel an die Süd-, Nord-, Ost- oder Westwand hängen. ur Fortsetzung der Befestigung führen wir die Klasse in ein nach er entgegengesetzten Seite liegendes Schulzimmer und lassen hier die immelsgegenden finden. Jedes Haus hat eine Ost-, West-, Süd- und ordseite. Liegen seine Fenster an der Westseite, dann kann die Sonne ur abends in die sich dahinter befindlichen Stuben scheinen. Hat n Schulzimmer seine Fenster an der Nordseite, so scheint die Sonne cht hinein, weil wir sie eben niemals im Norden des Himmels sehen. ur zur Zeit der Sommersonnenwende, wenn sie in ihrem Aufgangs- nkte am weitesten nach Nordosten und in ihrem Untergangspunkte n weitesten nach Nordwesten zu gerückt ist, fallen früh und abends nige Strahlen auf die Fensterumrahmung und deren Nähe. Zug- rdinen zum Schutze gegen die Sonne sind also in solchen Klassen- mmern nicht notwendig. Zwar scheinen derartige Dinge im Urteile eler Erwachsener, die kein pädagogisches Verständnis besitzen und nie die Vorstellungswelt ihrer Kinder tiefer einzudringen suchen, wert- s zu sein; aber für die Kleinen bedeuten sie eine gründliche Stoff- rtiefung und den Aufbau einer kleinen Wissenschaft. Im Anschlusse t diese Besprechungen müssen die Kinder in der nächsten Stunde gen, nach welcher Himmelsgegend die Fenster der Wohnstube oder che liegen und wann also in diese Räume die Sonne scheint. Zimmer, welche die Sonne scheinen kann, sollen im allgemeinen gesünder n, und mit Recht wird behauptet, daß dahin der Arzt wenig zu mmen braucht. Je höher die Sonne steigt, um so mehr wärmt sie; e Mittagssonne muß also am wärmsten sein, mithin auch die nach

Süden zu gelegenen Zimmer. Diese Tatsachen liegen auch schon i
Erfahrungsbereiche unserer Neunjährigen.

Ganz entsprechend den obigen Ausführungen stellen wir nun
die Nebenhimmelsgegenden fest. Das Tempo wird natürlich viel
sein können als vorher. Besonderen Fleiß verwenden wir w
die Darlegung der Lagebeziehungen. Der Südosten liegt d
westen und der Nordosten dem Südwesten gegenüber. Diese
müssen bei jedem Kinde nach sorgfältiger Einübung auch
schauung in das Bewußtsein treten können. Das Einzeichnen
wagerecht liegende Tafel zur Vervollständigung des Bildes
ersten Pfeile und die Nordenaufhängung sind auch hier von
Werte. Nun erst lassen wir die Begriffe Hauptthimmelsgeger
Nebenhimmelsgegenden auftreten. Die vielleicht anfangs vorko
Umkehrungen wie Westsüden oder Ostnorden beseitigen wir b
die Erkenntnis, daß entweder Norden oder Süden die N
einzelnen Nebenhimmelsgegenden beginnen. Zu ihrer stärk
festigung werden wir auch entsprechende Orientierungsübu
Schulzimmer oder im Schulhofe vornehmen. Vielleicht b
Schulzimmer eine Nordost-, Nordwest-, Südost- und Südwest
sich gegenüberliegenden Ecken werden durch die wagerechte Ha
beiden Arme mit einander verbunden. Da steht z. B. der Sch
der Klasse in der Nordostecke des Schulzimmers, oder in der Südwest
des Schulhofes befindet sich ein großer Kirschbaum. Solche Übungen
ergeben sich von selbst und werden sogar von den Kindern mit einer
gewissen Selbständigkeit angestellt. Nun geben wir ihnen eine zweite
kreisrunde Pappscheibe, die von der Mitte aus acht Spitzen bez. mit
Pfeile mit den Namen der Haupt- und Nebenhimmelsgegenden in gleichen
Abständen nach der Peripherie schickt, in die Hände und lassen sie zur
Prüfung des Verständnisses den Himmelsgegenden entsprechend wage-
recht legen.

Unentbehrlich ist die Kenntnis der Himmelsgegenden für die Be-
stimmung der Windrichtung. Weht der Wind von Süden her, dann
nennen wir ihn Südwind, und bald werden nun die übrigen Winde,
auch die von Nebenhimmelsgegenden abgeleiteten, gefunden. Es ist
ferner nicht nur zu beachten, daß z. B. der Südwind aus Süden
kommt, sondern auch nach Norden weht. Der Südwestwind hat im
Südwesten seinen Ursprung und streicht nach Nordosten usw. Hierher
gehörige Übungen, wobei wieder die Armtätigkeit der Kinder zu be-
nutzen ist, sind völlig angebracht. Auch auf die spezifischen Eigen-
schaften der nach ihrer Richtung benannten Winde ist hinzuweisen.[1])
Bei uns ist der Westwind feucht und bringt fast immer Regen. Der

[1]) Im 3. Schuljahre ist diese Arbeit nicht ganz leicht. Man wird daher gut tun, hier besonders die Häufigkeit der einzelnen Winde zu betonen, die nach eigenen Beobachtungen (vergl. S. 762 Windtabelle) festzustellen ist.

ist trocken und hat bei geringer Vorsicht, besonders im
häufig Lungenentzündungen zur Folge. Die Südwinde sind
d bewirken im Frühjahre die Schneeschmelze. Die Nordwinde
s kalt. Der Südwestwind muß mithin ein feuchtwarmer
n; in derselben Weise läßt man nun die übrigen nach den
mmelsgegenden bezeichneten Winde charakterisieren. Die Rich-
s Windes läßt sich an den rauchenden Essen ablesen. Auch
derung der Wolken ist für den herrschenden Wind bezeichnend,
en die Richtung des zur Erde fallenden Regens oder Schnees.
unserer Gegend die Westwinde vorwiegen, sind freistehende
oftmals etwas nach Osten gencigt. Glockentöne wie überhaupt
schwache Schallempfindungen werden durch einen Wind, der
s zu weht, in verstärktem Maße an unser Ohr getragen. Auf
e Tatsachen das Denken der Kinder zu lenken, ist höchst loh-
Ferner wird die Aufmerksamkeit auf solche Straßen gerichtet,
Ostwind oder der Nordwind durchfegen können. Welche
sind aber vor dem Nordwinde geschützt? Solche Fragen
nie fehlen. Leipzig besitzt eine Süd-, Nord-, Ost- und West-
esgleichen einen Süd-, Nord-, West- und Ostplatz, und Ähn-
eisen auch andere Städte auf. Hier sei nun auch die Anlage
abelle zum täglichen Eintragen des herrschenden Windes emp-
Wir erlauben uns, um gerade die Häufigkeit der einzelnen
'eststzustellen, folgende Einrichtung vorzuschlagen. In der Klasse
auernd eine Windrose mit den genau bezeichneten Haupt- und
mmelsgegenden. Das Eintragen erfolgt nun derartig, daß zu
waltenden Winde immer das Datum (z. B. W 12. 9.) auf der
enden Stelle der Windrose eingeschrieben wird.
ir nicht vor dem Anfange zurückschrecken! Greifen wir den
unter die Arme und „lehren" sie solche Beobachtungen! Bald
h die größte Selbständigkeit zeigen. Vollständig lernen sich
der das Beobachten untereinander. Sein Wert ist unmittelbar
ttelbar zugleich. Sofort kann z. B. aus den einzelnen Auf-
gen erkannt werden, daß die Westwinde vorherrschen, und wie
ärfen derartige Beobachtungen, die natürlich der Kontrolle
en Lehrer unterstehen, das Sehen der Kinder und erziehen
, die Natur und Welt der Erscheinungen denkend aufzu-
Eine Besprechung der Windfahne würde der nächste Schritt
Man verschaffe sich eine bewegliche Stricknadel und ein Stück
und arbeite vor der Klasse mit einem Blasebalge oder blase
Nur recht viel handeln! Dann wird sich die Aufmerksamkeit
Zöglinge mindestens verdoppeln, und leichter als sonst wird
nge gelöst. Gleich kann man einen Westwind blasen lassen
entsprechende Stellung der Windfahne (der daran befindliche
eigt dann nach Westen) demonstrieren. Der Wetterhahn der
me, das auch manchmal verwendete Wetterpferd u. a. m. sind

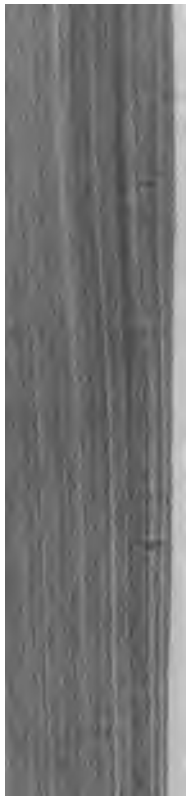
der weit verbreiteten Essenköpfe (Essenhauben) empf

Ein Modell ist auch hier unentbehrlich, wer
chungen von Erfolg sein sollen. Die einfachsten
bestehen aus einer wagerechten Deckplatte, die auf
ruht. Häufiger sind die drehbaren Hauben. Sie
oder Ton hergestellt. Zur Anschaunng empfiehlt sic
da hier mit Zuhilfenahme eines Blasebalges das
testen erörtert werden kann, nämlich den Wind auf
Rauchabzug nach oben ungehindert von statten geh

Sobald nur einigermaßen Sicherheit vorhande
arbeiteten Himmelsgegenden auch auf den schon
Schuljahres auftretenden Unterrichtsgängen zu ver
spätere Einführen in das Karten- und Planverständ
daß wir die Kleinen im Freien, in der Wirklichkeit fr
Himmelsgegend eine Straße führt, ein Fluß fließt
Blättern und Papierstücken zu erkennen), woher er
Selbstverständlich dürfen solche Übungen nicht bis z
Interesselosigkeit betrieben werden. Bilden sie doch al
übungen der Orientierung im großen Erd- und B
die Sonne muß dabei als Wegweiser dienen. Was
der Zeit etwa die Geschichtszahlen bedeuten, diese
die Himmelsgegenden bei der Gliederung des Ho
Orientierung auf der Erde. Es ist auch ratsam,
ganz unvermittelt auf ihrem Schulwege zu frage
Himmelsgegend sie gehen, woher sie gekommen sind
Gelegenheiten kann man sich erst überzeugen, wie n
Schule in das nicht unter der Aufsicht des Lehrer
des Kindes gedrungen ist. Es muß auch schon zeitig
die kleinen Unterrichtsgänge im Klassenzimmer auf w

erſtändnis vor, und die Verwendung bunter („giftfreier“) Kreide ägt weſentlich zur Klärung bei.

Die eigentliche Entwicklung des Plan- und Kartenzeichnens hat it dem Schulzimmer zu beginnen. Nachdem es von den Kindern in iner Länge, Breite und Höhe gemeſſen worden iſt, zeichnen wir es af der wagerecht liegenden Tafel, aber nicht wie auf einer Photo- aphie ſtellen wir es dar, ſondern nur die Geſtalt ſeines Grund und odens, und von den Gerätſchaften auch nur den Platz, den dieſe nnehmen. Wir zeichnen den Boden auch viel kleiner. Man erinnere e Kinder daran, wie groß doch dann ein Bogen Papier ſein müßte, enn die Zeichnung des Bodens in der wirklichen Größe erfolgen ſollte. ir denken vielmehr jetzt, daß 10 cm (vorzeigen, ſpannen laſſen) in irklichkeit 1 m ſein ſollen. Wir zeichnen alſo alles nur „zehnmal ſo klein“ s in der Natur. Weitere Darlegungen ſind entbehrlich. Durch die agerechte Lage der Tafel iſt z. B. die Weſtſeite des gezeichneten Zimmers ch wirklich nach Weſten gerichtet. Auch die Plätze der Bänke und rigen Gerätſchaften tragen wir ein, und am Schluſſe iſt ein ausführlicher lan unſeres Schulzimmers entſtanden. Die Plätze der Bänke ſtellen h darauf als kleine Rechtecke dar, und viel Vergnügen bereitet es n Kleinen, wenn man ſie auffordert, ihren Platz zu zeigen, wo : ſitzen; umgekehrt kann man ſie fragen, welchem Kinde ein beſtimmter latz, den man im Plane angibt, zugehört. Das ſind zwar kleine, ſcheinbar wertloſe Übungen, aber ohne Zweifel helfen ſie die ſpätere rientierung auf umfaſſenderen Plänen mit vorbereiten. Nun hängen ir den Plan des Schulzimmers auf, dabei muß die Nordſeite nach en kommen, die Südſeite liegt dann unten uſw. Die Nordoſtecke s Zimmers befindet ſich rechts oben, die Südoſtecke rechts unten ſw. Bei der folgenden Behandlung des Schulhauſes ſuchen wir letzt ſeinen Grundriß (um den Grund herumreißen, herumzeichnen) gewinnen. Die Befeſtigung dieſes neuen Begriffes wird dadurch eſchehen können, daß wir die Kinder ſelbſt z. B. den Grundriß einer igarrenkiſte, eines Glaſes, eines Schieferkaſtens durch Umfahren it Kreide oder Bleiſtift finden, ja, ſogar ausſchneiden laſſen. Die eichnung des Grundriſſes vom Schulhauſe wird natürlich in gleicher eiſe wie vorher beim Plane des Schulzimmers erfolgen und mit n nötigſten Übungen in den Himmelsgegenden verbunden werden. er nun zu beſprechende Schulhof wird zuerſt, nachdem ihn die nder unter Verwendung einer etwa 10 m langen Schnur mit eterbezeichnung ausgemeſſen haben, im Maßſtabe 1 : 10 in den Sand eichnet, ſo daß auch hier die einzelnen Seiten nach den Himmels- genden liegen. An die jetzt folgende Zeichnung auf der wagerechten afel wird ſich immer die bewußte Nordenaufhängung anſchließen. leichſam als ein Einmaleins der Heimatkunde und des ſpäteren Geo- aphieunterrichtes iſt beſonders beim Auftreten des Geſamtplanes der imat einzuüben, daß der Norden auf der Karte oben, der Süden



klein gezeichnet ist als in Wirklichkeit, bereitet Kind
jahres gewisse Schwierigkeiten; meist genügen die
oder „sehr klein zeichnen". Damit die Schüler rasch ein
eine Fläche um so mehr Straßen, Plätze, Gebäude usw
kleiner alles gezeichnet wird, ist wieder der Verglei
graphie am Platze. Wenn wir die Zahl der zu photo
sonen vermehren, muß sich ihre Bildgröße vermindе

Nachdem wir den Schulhof als Plan darges
wir die an das Schulgrundstück (erklären!) sich ans
ab und verwerten dabei die gelernten Himmels
stellen wir nun in der gewohnten Weise (wagered
aufhängung) den dazu gehörigen Plan dar. Die
Kinder als Doppellinie entsprechend den beider
Und welche Vielseitigkeit in der Verwendung der
tut sich nun auf! Da geht eine Straße von Si
Sie hat also ein südliches und ein nördliches Ende
Plane!) Wir suchen die Kinder zu der umfassendst
Himmelsgegenden zu nötigen. Da geht diese von N
verlaufende Straße an der Westseite des Schulh
bilden ferner zwei aufeinander stoßende Straßen k
zu ihm gehörigen Straßenviereckes usw. West- ode
eine südliche und nördliche, Süd- oder Nordstra
westliche und östliche Häuserreihe; die westliche
Straßenseite die Strahlen der Morgensonne und
Schatten; die östliche wird von der Abendsonne be
Morgen Schatten. Doch sind dies schon kompliziert
vielleicht ganz wegbleiben können oder doch erst an
darzulegen sind. Unpraktisch sind solche Überleg
sich eine Wohnung sucht, wird zu ihnen schon au

ben daran zu gewöhnen, sich in Gedanken einen festen Standpunkt verschaffen; nur dann erst kann die Bestimmung der gegenseitigen ge einzelner Objekte nach den Himmelsgegenden erfolgen. Ist es ner den Kleinen in Fleisch und Blut übergegangen, daß ein Orts- an niemals die Wohn- und öffentlichen Gebäude selbst, (wie auf er Photographie oder Ansichtspostkarte) sondern nur mehr oder niger verkleinert ihren Platz, ihren Grund und Boden, worauf sie hen, darstellt, so sind sie befähigt, Übungen, wie sie eben angedeutet rden sind, nicht nur im Schulbezirke, sondern auch in entlegneren ilen des Ortes und seiner Umgebung anzustellen. Dann ist es en auch möglich, die Lage solcher Gebäude bez. wichtiger Objekte, örfer, Denkmäler) die schon weiter entfernt sind, von der Schule s (das Schulgebäude muß eben stets der Mittelpunkt sein) anzu- ben. Nur so kann sich in der kindlichen Seele ein Plan des Heimat- tes aufbauen, oder anders ausgedrückt: Das Kind erlangt die fähigung, sich seinen Ortsplan auch „vorzustellen", und zwar von c Schule aus. Zu fragen, in welcher Himmelsgegend die Wohnung s einzelnen Kindes von der Schule aus liegt und dieselbe auch auf m heimatlichen Plane zeigen zu lassen, sollte nicht unterlassen werden. des Schulkind müßte überhaupt seinen gesamten Schulweg auch ch den Himmelsgegenden bestimmen lernen.

Nur noch weniger Worte bedarf es, um zu zeigen, wie sich die en erwähnten Übungen sofort auf den sich an den heimatkundlichen terricht anschließenden gesamten Geographieunterricht übertragen d beim Kartenlesen verwerten lassen. Eine Quelle befindet sich B. am Nordfuße eines Berges. Lustig springt ihr Wasser als unteres Bächlein über große Steine nach Westen und wird später m schiffbaren Flusse, der durch eine Bodenerhebung am westlichen eiterfließen verhindert und, ein Knie bildend, nach Norden gedrängt ird. Südwinde werden hier die Kahnfahrten stromabwärts beschleu- igen; starke Nordwinde hemmen sie. Das westliche Ufer ist zugleich s linke, das östliche befindet sich rechts. Am Westufer breitet sich ne Ortschaft aus. An dieser Stelle sei noch eines Mittels gedacht, s bis hinauf zur obersten Klasse angewendet werden kann. Man läßt antasiemäßig vor den Schülern an der Wandtafel mit der Kreide en Fluß entstehen, dessen verschiedene Richtungen gleichzeitig im kte und durch Chorsprechen der Himmelsgegend nach bestimmt werden. nliche Angaben erfordern: die gegenseitige Lage von Städten oder e Lage zu anderen Objekten, die Ausdehnung von Wäldern, die dachung von Ebenen, der Verlauf von Gebirgszügen (welcher Ab- g ist für den Weinbau der günstigste? Grund!), Dünenwanderungen, ldbildungen, Nachbarländer, Grenzen[1]), die Lage der Erdteile zu-

[1]) An passendem Orte Verwertung der Gedichtzeilen: „Wir sind in Süd d Norden ein Brudervolk geworden" oder „Von Ost und West weht unser benschein" u. a. m.

Beitrag in der Behandlung unseres Themas geltet
erklärt sich auch die hier und da absichtlich gewäh
Je einfacher wir vor den Kindern reden, je öfte
ob sie uns auch verstehen und sich bei unseren W
denken können, desto stärker werden wir ihr Intere
ihnen inneres Leben erwecken. Das Stillsitzen u
wird durch Handlungen unterbrochen, und der Un
Frische und Lebendigkeit. In dem Streben nach g
keit aber steuern wir am sichersten dem Verbalism
unserer Jugend aus den Schulen immer mehr vers
führungen sind vorzugsweise für das dritte Schulj
noch müssen auch auf den folgenden Stufen hier e
tarübungen repetiert und vertieft werden. Nur
Grunde kann man auch sicher weiterbauen. Daß bes
heimatkundlichen Besprechungen von speziellen B
wurde, bedarf nicht erst einer Rechtfertigung. Auc
kontinuierliche Folge der Übungen kann nicht so
meist dargestellt sind, in die Praxis umgesetzt werd
bei der Vielseitigkeit des heimatkundlichen Stoffes a
lich sein und die Klasse recht bald ermüden. Viele
nicht neu sein; manches wird verworfen oder doch
Arbeit ausgeschaltet werden; ja, in dem Sinne, daß
samte Persönlichkeit des Lehrers, der Hauptfaktor
ihrem Rechte gelange, erscheint eine Auswahl sogar
in erster Linie gezeigt werden, welche Stoffmenge
scheinbar wenig verheißende Thema gruppieren lä
werden kann und wie es sich durch den heimat-
Unterricht aller Stufen ziehen muß.

Zu den „Unbezwinglichen“ rechneten wir Sauerstoff, Wasserstoff, Stickstoff, Stickoxyd und Kohlenoxyd. Früher, so berichteten wir, war die Gruppe der inkoërziblen Gase größer. Seit der Wende des 18. Jahrhunderts aber hat manches dieser Gase sein Vorrecht eingebüßt; es ist verflüssigt worden. So die schwefelige Säure. Wir freuten uns, den Verdichtungsversuch, welchen zuerst die Naturforscher Monge und Clouët mit Erfolg ausgeführt hatten, unsern Schülern vorführen zu können, und sie vernahmen mit Interesse, daß dieses bei etwa — 11° verflüssigte Schwefeldioxyd bei einer Temperatur von — 79° zu einer eisähnlichen Masse erstarre. Sie ahnten, daß allen Stoffen, auch den Gasen, die drei Aggregatzustände zukommen. Der große Chemiker Lavoisier hatte es folgendermaßen ausgesprochen: „Betrachten wir einen Augenblick, was mit den verschiedenen Stoffen unseres Erdballes geschehen würde, wenn seine Temperatur eine gewaltsame Änderung erführe! Nehmen wir zum Beispiel an, daß die Erde sich plötzlich in eine viel heißere Region des Sonnensystems versetzt fände, in eine Gegend, wo die gewöhnliche Wärme bedeutend diejenige des siedenden Wassers überstiege, so würden bald das Wasser und alle bei ähnlicher Temperatur siedenden Flüssigkeiten, ja, sogar mehrere Metalle verdampfen und Teile der Atmosphäre bilden. Wenn durch eine entgegengesetzte Wirkung die Erde sich plötzlich in sehr kalte Regionen, zum Beispiel in diejenigen des Jupiter oder Saturn versetzt fände, so würde das Wasser, welches heute unsere Flüsse und Meere bildet, sowie wahrscheinlich der größte Teil der Flüssigkeiten, welche wir kennen, sich in feste Berge verwandeln. Die Luft, oder wenigstens ein Teil der luftförmigen Substanzen, welche unsere Atmosphäre zusammensetzen, würde wegen Mangels eines hinreichenden Wärmegrades aufhören, im Zustande einer unsichtbaren Flüssigkeit zu verharren und tropfbar flüssig werden, und dieser Wechsel würde neue Flüssigkeiten erzeugen, von denen wir heute keine Idee haben.“ Im Jahre 1794 war dieser Seher auf naturwissenschaftlichem Gebiet unter der Schreckensherrschaft durch die Guillotine hingerichtet worden, und schon ein Jahrzehnt später gelang es Northmore das erste einfache Gas, das Chlor, in die flüssige Gestalt überzuführen. In den folgenden Jahrzehnten mußten u. a. das Ammoniakgas und die Kohlensäure aus der Gruppe der permanenten Gase ausscheiden. Davy und Faraday hatten diesen Sieg durch einfache Verfahrungsarten erfochten. Letzterem war es auch gelungen, durch geeignete Kältemischungen die Temperatur auf — 110° zu erniedrigen und dadurch den Schwefelwasserstoff, den Arsenwasserstoff, das Lachgas ꝛc. zu verflüssigen. Thilorier war es 1835 geglückt, Kohlensäure zu verflüssigen. Das geschieht bei 0° unter einem Drucke von 36 Atmosphären. Strömt die Flüssigkeit aus dem Verdichtungsgefäß frei aus, so gerät sie ins Sieden und verbraucht dabei so viel Wärme, daß die zurückbleibende Flüssigkeit zu einer weißen, schneeigen Masse erstarrt. Faraday brachte

in einem Gemenge von Äther und Kohlensäureschnee Quecksilber im glühenden Platintiegel zum Gefrieren. Er versetzte jenes Gemenge in den sphäroidalen Zustand und stellte in diesen Tropfen einen kleineren zweiten Tiegel voll Quecksilber. Aus der Flamme der Ätherdämpfe konnte er bald festes Quecksilber heben. Sauerstoff, Wasserstoff und Stickstoff schienen die Unbezwinglichen bleiben zu sollen. Man war lange der irrigen Meinung gewesen, es genüge eine Steigerung des Druckes, um den Sieg über alle Gase zu gewinnen. Man mußte erst die Erfahrung machen, daß Gase sich nur unterhalb eines für jedes Gas bestimmten Temperaturgrades, der sogenannten kritischen Temperatur, verdichten lassen. Beiläufig gesagt, liegt diese Temperatur für Sauerstoff 119°, für Stickstoff 146° und für Wasserstoff sogar 234° unter dem Nullpunkt. Um diese Gase bei der angegebenen Temperatur zu verflüssigen, ist noch ein Druck — der kritische Druck — von je 60, 35 und 20 Atmosphären für Sauerstoff, Stickstoff und Wasserstoff nötig.

In den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts war es dem französischen Chemiker Cailletet gelungen, einige der ausdehnungslustigsten Gase in Fesseln zu schlagen, so das Kohlenoxyd und das Stickstoffoxyd.

Da wurde am 25. Dezember 1877 der Kölnischen Zeitung aus Bern geschrieben: In Genf ist gestern eine wichtige physikalische Entdeckung gemacht worden. Herrn Raoul Pictet ist in den Ateliers der Gesellschaft für Fabrikation physikalischer Instrumente die Flüssigmachung des Sauerstoffgases gelungen. Das Verfahren ist folgendes: Mittels doppelter Zirkulation von schwefliger Säure und Kohlensäure wird letztere bei 65 Grad Kälte unter 4—6 Atmosphären Druck flüssig tropfbar gemacht. Die so flüssig gemachte Kohlensäure wird in eine 4 m lange Röhre geleitet; zwei Pumpen mit kombinierter Tätigkeit bringen dann über dieser Säule eine barometrische Leere hervor, welche sich infolge des verschiedenen Druckes verdichtet. In diese erste Röhre, welche, wie angegeben, verdichtete Kohlensäure enthält, tritt eine andere Röhre mit kleinerem Durchmesser ein, in der ein Sauerstoffstrom zirkuliert, hervorgebracht in einem Generator, in welchem sich Pottasche-Chloral befindet und der die Gestalt einer umfangreichen Kugel hat, deren Wände, um die Explosionsgefahr zu verhindern, sehr dick sind. Der Druck kann auf diese Weise bis auf 800 Atmosphären gebracht werden. Bei dem gestern angestellten Versuche zeigte sich schon bei 300 Atmosphären Druck ein flüssiger Strahl Sauerstoff an dem äußersten Ende der Röhre im Augenblicke, in welchem dieses komprimierte und erkältete Gas von diesem hohen Druck zum atmosphärischen Druck überging. Der große wissenschaftliche Wert dieses Versuches liegt darin, daß er experimentell einen aus der mechanischen Theorie der Wärme zu folgernden Satz bestätigt, indem er feststellt, daß alle Gase Dämpfe sind, welche in festen, flüssigen und

Gaszuſtand übergehen können. Bis jetzt ſind nur noch Waſſerſtoffgas, Stickſtoffgas und Sumpfgas noch nicht zum tropfbar flüſſigen Zuſtande gebracht. Nach einer in der franzöſiſchen Akademie gemachten Mitteilung hat zu gleicher Zeit Cailletet es fertig gebracht, Sauerſtoff in tropfbar flüſſigem Zuſtande darzuſtellen.“ Acht Tage ſpäter, am Sylveſter des ſcheidenden Jahres, ſchrieb Henri de Parville im Journal des Débats: „Das wiſſenſchaftliche Jahr ſchließt gut ab. Kürzlich konnten wir melden, daß es den Herren Cailletet und Raoul Pictet, einem jeden einzeln, gelungen war, den Sauerſtoff flüſſig zu machen, und nun teilt unterm 31. Dezember Herr Cailletet durch die Vermittelung des Herrn Dumas der Akademie der Wiſſenſchaften mit, daß ihm dieſelbe Operation mit dem Stickſtoff nnd ſogar mit dem Waſſerſtoff geglückt iſt, welcher letztere einen augenblicklichen Mißerfolg befürchten ließ. Das Experiment wurde im Laboratorium der Ecole normale in Gegenwart der Herren Bouſſingault, Henri Sainte-Claire Deville, Berthelot, Mascart u. a. vollzogen, und ließ im Geiſte dieſer hervorragenden Chemiker und Phyſiker keinen Zweifel zurück: der Stickſtoff iſt in Form kleiner Tropfen und der Waſſerſtoff in Geſtalt eines Nebels geſehen worden. So ſteht es alſo feſt, daß alle Gaſe der Regel gehorchen und in flüſſigen Zuſtand gebracht werden können. Dies geſchieht bei dem Stickſtoff unter einem Druck von 200, bei dem Waſſerſtoff von 280 Atmoſphären und wird durch die Kälte bewirkt, die bei der Operation bis 300° unter Null beträgt. Die Kälte und der Luftdruck vereint drängen die Gasmoleküle ſo dicht aneinander, daß ſie in flüſſigen Zuſtand übergehen. Da die Luft aus Sauerſtoff und Stickſtoff zuſammengeſetzt iſt und ein jedes dieſer Gaſe flüſſig gemacht werden kann, ſo erhellt daraus, daß die Luft ſelbſt dieſer Operation mit Erfolg unterzogen werden kann. Herr Cailletet hat dies bewieſen, indem er ganz trockene und von aller Kohlenſäure freie Luft nahm und ſie in ſeinem Apparat flüſſig machte. Als er den Hahn öffnete, träufelte die ſo verwandelte Luft heraus, wie eine parfümierte Flüſſigkeit aus einem Verdünſter. Wenn man das Experiment noch weiter verfolgt, ſo kann die Flüſſigkeit in feſten Zuſtand gebracht und alſo die Luft in Klumpen verwandelt werden. Die feſte Luft iſt gewiß eine der größten Eroberungen der modernen Chemie, und der 31. Dezember 1877 ein denkwürdiges Datum in der Geſchichte der Wiſſenſchaft.“ Was Cailletet nicht völlig gelungen war, das gelang wenige Tage ſpäter Pictet. Dieſer konnte ſchon am 1. Januar 1878 an Dumas in Paris telegraphiſch melden, daß er jenen dünnſten aller Stoffe, welchen Dumas trotz deſſen ſeiner chemiſchen Eigenſchaften halber vierzig Jahre früher ein gasförmiges Metall genannt hatte, daß er das einem Drucke von 650 Atmoſphären ausgeſetzte Waſſerſtoffgas als ſtahlblaue Flüſſigkeit ſeinem Apparat entſtrömen geſehen habe. In dem Flüſſigkeitsſtrahle folgte ein Hagel feſter Stücke, und die Gegenwart ähnlicher feſter Körperchen ermittelte

jegliche Wirkung der Wärme aufhört.

Welche Eigenschaften mögen die Körper zeigen Temperatur auf diesen Punkt erniedrigt hat? Di der Naturwissenschaft" mag Wunder bergen, von den eine Ahnung haben.

Die Entdeckung von Methoden zur Verflüssigu für die Entwicklung der gesamten Technik von groß worden und wird es immer mehr werden. Man b die Verflüssigung der Gase unsere ganze moderne gründet worden ist. Ihre hygienische Bedeutung is kannt. Daß sie uns hinsichtlich der Eisbeschaffung den Launen der Witterung macht, ist eine große Er nebenbei sei erwähnt, daß man die flüssige Luft ne stellung eines neuen Sprengstoffes, des „Oxyliquits ein Gemenge von flüssiger Luft mit Kohlenstaub. fahrlos, als er unmittelbar vor dem Gebrauch herge ziemlich einfachen Weg, die Luft zu verflüssigen, hat gefunden. Der oben genannte Olszewski hatte di Temperatur von 191° verflüssigt. Seine Versuche und er stellte 1897 eine sehr praktische Luftverflüssig Sie beruht auf der Abkühlung, welche die Luft bei einem höheren auf einen niedrigeren Druck infolge innerer Arbeit erleidet. Diese Abkühlung beträgt Temperatur ungefähr 0,25° C. pro 1 Am. Dr tritt aber eine Verflüssigung der Luft erst unterh kritischen Temperatur der Luft, ein, bei gewöhnliche erst bei — 191°, dem Siedepunkt der flüssigen Luft her ein, daß auch bei weit größeren Druckdifferenz gebene die einmalige Ausströmung der komprimierten

von oben nach unten, strömt am unteren Ende durch ein Ventil auf niedrigeren Druck aus und kehrt dann durch den ringförmigen Raum zwischen dem inneren und äußeren Rohr nach oben zurück. Dabei überträgt sie die durch die Ausströmung gewonnene Abkühlung auf die das innere Rohr durchfließende komprimierte Luft. Infolgedessen müssen die Temperaturen vor und nach der Ausströmung fortwährend sinken, bis die Verflüssigungstemperatur erreicht ist, und ein Teil der ausströmenden Luft sich im flüssigen Zustand in einem am unteren Ende des Gegenstromapparates angebrachten Gefäß sammelt. Um 1 Liter flüssige Luft herzustellen, ist 1 cbm Luft nötig.

Zur Herstellung flüssigen Sauerstoffs verflüssigt Linde zunächst die zu zerlegende Luft und unterwirft sie dann unter Wiedergewinnung der zur Verflüssigung nötigen Kälte einer Rektifikation ähnlich der Weise, durch die in der Spiritusindustrie Alkohol und Wasser getrennt werden.

Die gleichen Mittel werden auch zur Gewinnung von Stickstoff angewendet; doch ist das Verfahren umständlicher. Die Möglichkeit der Zerlegung der Luft in ihre Bestandteile ist dadurch gegeben, daß der Siedepunkt des Sauerstoffes um etwa 13° höher liegt als der des Stickstoffes, — 183° gegen — 196°. Wie man im Kleinen der Luft den Sauerstoff entzieht, um den Stickstoff rein zu erhalten, ist dem Naturwissenschaftler bekannt. In eine lange, etwa 2—3 cm weite Glasröhre, die oben verschlossen ist, schiebt man ein an einem langen Draht befestigtes Stück Phosphor und stellt dann die Glasröhre mit ihrem offenen Ende in Wasser, das mit Lackmuslösung blau gefärbt ist. Es bilden sich weiße Nebel um den Phosphor, die herabsinken und die Flüssigkeit rot färben. Das Wasser steigt nach und nach bis zu $^1/_5$ in der Röhre empor. Der Phosphor hat den in der eingeschlossenen Luft enthaltenen Sauerstoff verzehrt und das entstandene Phosphorsäureanhydrid hat sich im Wasser aufgelöst. Der reine Stickstoff ist übrig geblieben. Wir erwähnen den Versuch, weil er weit sicherer als der bekannte Versuch mit dem unter der Glasglocke brennenden Lichte die prozentische Zusammensetzung der Luft dartut. Man sollte das Eine tun und das Andere nicht versäumen. Diesen Versuch, zugleich ein schönes Beispiel langsamer Verbrennung, auszuführen, ist viel wertvoller als nach dem Versuch mit dem Lichte, bei dem infolge der Erwärmung meist ein Teil Luft entschlüpft und überdies Verbrennungsgase sich beimischen, die Schüler zu beschweren mit der Angabe: 78,6 % Stickstoff, 21 % Sauerstoff und 0,94 % Argon.

Verwendung des Sauerstoffs und Stickstoffs. Hierüber teilt Dr. F. Linde-München, der Sohn des in der vorigen Mitteilung genannten Erfinders, in einem Vortrag, den er uns zur Verfügung gestellt hat, folgendes mit:

Sauerstoff milder auf und werden rascher überwun

Mit der Anwendung in der Medizin verwandt i
zu Rettungszwecken, z. B. bei der Feuerwehr un
Statt dem Feuerwehrmann, der in raucherfüllte R
muß, mittelst einer Pumpe und eines Schlauches L
helm zu blasen, hängt man ihm einen kleinen Torn
Stahlfläschchen mit 50 oder 100 l Sauerstoff er
er sich vollkommen frei und unabhängig von
Schlauchleitung bewegen. Die Apparate sind mei
daß die ausgeatmeten Gase durch Kalihydrat von
befreit und dann nur mit der nötigen Menge fris
gemischt von neuem eingeatmet werden, so daß der V
lange Zeit reicht. Besonders in Bergwerken ist das
wo vielfach bei Rettungsarbeiten längere Zeit in sch
weilt werden muß.

Auch der Luftschiffer vergißt niemals, eine
mitzunehmen, wenn er in so hohe Regionen aufstei
verdünnte Luft seinen Lungen nicht mehr die nötig
stoff liefert.

In der Industrie wird der Sauerstoff fast a
verwendet, um hohe Temperaturen zu erzeugen, d
von Luft entweder überhaupt nicht, oder doch nur
verhältnismäßig hohen Brennstoffaufwand erzielt w

Erstens beim Hartlöten. Vielfach kann ma
Stelle schwer oder gar nicht ins Kohlenfeuer bringe
erst mit vieler Mühe einen Ofen darum herum b
Leuchtgas-Sauerstoffbrenner kann man in kurzer Ze
zugänglichen Stellen die zum Fließen des Hartlotes

tichflammen, mit deren Hülfe in kürzester Zeit Löcher in Glasglocken schmolzen werden.

Das wichtigste Absatzgebiet für den komprimierten Sauerstoff bet zurzeit wohl die sogenannte autogene Schweißung, nämlich s Zusammenschweißen von Metall- insbesondere Eisenteilen ohne hmieden, lediglich durch Erhitzen der sich in der Schweißnaht behrenden Teile mit einer sehr heißen reduzierenden Flamme. Außer sen können auch Kupfer, Nickel, Silber, Gold und Platin autogen chweißt werden.

Der Sauerstoff ist aber nicht nur imstande, zu einer guten hweißverbindung Hilfe zu leisten, sondern er vermag auch Eisen zu len, zu bohren, zu beseitigen, da wo man es nicht haben will. Erst man nämlich Eisen an irgend einer kleinen Stelle mit der Knallsflamme zur hohen Weißglut, sperrt dann die Wasserstoffleitung ab d läßt den Sauerstoff allein in starkem Strahl gegen das heiße en blasen, so findet eine so lebhafte Verbrennung des Eisens statt, ß durch die Verbrennungswärme das umgebende Eisen in großen engen geschmolzen und weggeblasen wird. Auf diese Weise kann n in 2 Minuten durch einen Eisenblock von 1 m Dicke ein armes Loch bohren. Dies Verfahren dient hauptsächlich bei Hochöfen n Aufschmelzen von Abstichöffnungen, die durch erstarrtes Eisen stopft sind.

Ein weiteres bedeutendes Anwendungsgebiet des Sauerstoffes bet die Herstellung hochwertigen Wassergases in kontinuierem Betriebe. Das Wassergas wird bekanntlich bisher so gewonnen, ß die in einen Schachtofen gefüllten Kohlen zuerst durch Einblasen n Luft in helle Weißglut versetzt werden. Bläst man nun Wasserdampf hindurch, so zersetzt er sich in Wasserstoff und Sauerstoff und sterer bildet mit den Kohlen Kohlenoxyd. Bei der Anwendung von ist muß das Einblasen diskontinuierlich geschehen, weil sonst das as zu sehr mit Stickstoff verdünnt würde. Nimmt man dagegen uerstoff, so kann man gleichzeitig und kontinuierlich Sauerstoff und asserdampf einblasen, erhält dann aber ein Gas, das reicher an hlenoxyd ist.

Größere Fortschritte sind in neuester Zeit auf einem verwandten wendungsgebiet des Sauerstoffes zu verzeichnen, nämlich in der leuchtungstechnik. Das Drummondsche Kalklicht, bei dem ein ner Kalkkegel durch eine Knallgasflamme zur hohen Weißglut erhitzt rd, ist bereits seit 80 Jahren bekannt und jetzt noch bei tragbaren ldwerfern, die von einer Quelle elektrischen Stromes unabhängig n sollen, vielfach in Gebrauch.

Seit der Erfindung des Gasglühlichtes sind viele Versuche gecht worden, durch Zufuhr von Sauerstoff die Temperatur des ühstrumpfes zu steigern und damit nicht nur den Gasverbrauch Kerzenstunde, sondern auch die lästige Wärmewirkung und die

Kalziumkarbid und Stickstoff Kalziumcyanamid herz
wie es scheint, ein vorzügliches Düngemittel und fi
in kleinen Mengen im Handel. Das Verfahren
Zunächst wird das Kalziumkarbid in Kugelmühle
dann in eisernen Retorten erhitzt, während Stickst
eingeblasen wird. Hierbei bildet sich das Kalziumc

Ein neuer Kartenhalter, geschützt durch
Nr. 289379, wird von Heinze in Eisenberg S.-A.
Handel gebracht. Eine 1,50 m lange Eisenstange, di
Ende vierkantig abgesetzt ist, läuft in zwei lotrecht
festigten Führungshülsen. Diese können an dem
Katheder oder auch an der Wand befestigt werde
trägt über dem Vierkant einen Querarm zum Aufh
und Bildern: eine Einrichtung, die sich auch an den
in Gebrauch befindlichen transportablen eisernen Ka
Nach der dem Prospekt beigedruckten Bescheinigung
mann in Eisenberg hat sich der Kartenhalter in den
trefflich bewährt, besonders wegen seiner einfachen, le
Handhabung, ferner weil er sich in jedem beliebig
45 Grad zu dem links einfallenden Lichte einstell
Hin- und Herschwanken der Karte, wie es z. B. an
Kartenhalter der Fall, ausgeschlossen ist und endl
zur Hand ist, also nicht hin und her transportiert
Wir stimmen diesem günstigen Urteile bei und zwa
Erfahrung, die wir mit einer Einrichtung gemacht
der beschriebenen große Familienähnlichkeit hat, mit e
den wir mit einfachsten Mitteln hergestellt haben,
bräuchlichen Aufhängevorrichtungen nicht zusagten.

hygienischer Hinsicht vorteilhafte Einrichtung zur Aufhängung von Landkarten ꝛc. anbringen, wie wir es seit langen Jahren in 10 Klassenzimmern einer Schule mit Erfolg getan haben. Durch ein starkes Eisenblech (Hülse) an der linken oberen Schrankecke geht ein Eisenrohr (ein gewöhnliches Gasrohrstück), das sich auf einen Dorn vor der vorderen Schrankkante stützt, so daß es leicht ausgehoben, herabgelassen und wieder hochgestellt werden kann. Am oberen Röhrenrande ist ein hakenförmiges Stück schmalen Bandeisens fest eingefügt, an dem man die Karte so aufhängt, daß sie vom günstigsten Lichte getroffen und dem Schülerauge ein von jeglicher Blendung geschütztes Sehen ermöglicht wird. Abgesehen von diesem sehr wesentlichen Vorteil, macht es diese Einrichtung ohne die lästigen und oft den Dienst versagenden Schnurläufe möglich, die Wandtafel zum beliebigen Gebrauche völlig freizuhalten [1]) und die Rückseite der Karte, sowie beim Zusammenrollen deren Vorderseite vor Kreideschmutz zu bewahren. Die Kartenständer mit Eisenstab in Rohrführung sichern nicht genügend gegen Quetschung u. dgl. Überhaupt sollte man den ohnedies nicht allzu reichlich bemessenen Raum vor den Subsellien tunlichst freizuhalten suchen von allen Gebrauchsgegenständen, deren Fußgestell das ungehinderte Gehen erschwert."

In neueren Schulen ist die von uns getroffene Einrichtung dahin abgeändert worden, daß man statt des Dorns eine Hülsenführung mit Stellschrauben angebracht hat. Auch in dieser Ausstattung ist der Kartenhalter noch sehr billig herzustellen.

Eingegangene Schriften.

72. **Die Natur.** Eine Sammlung naturwissenschaftlicher Monographien. Osterwieck, A. W. Zickfeldt.

I. **Dr. Walther Schönichen, Aus der Wiege des Lebens.** Eine Einführung in die Biologie der niederen Meerestiere. Mit 8 farbigen und einer schwarzen Tafel, sowie zahlreichen Textabbildungen. 180 S. Geb. 2 *M.*

II. **Dr. P. Köthner,** Privatdozent an der Universität Berlin, **Aus der Chemie des Ungreifbaren.** Ein Blick in die Werkstätten moderner Forschung. Mit 8 farbigen und 3 schwarzen Tafeln, sowie 8 Textabbildungen. 145 S. Geb. 2 *M.*

Ein Unternehmen, das mit den vorliegenden beiden Bänden einen vortrefflichen Anfang gemacht hat. Wer nicht in ein langweiliges Sammelsurium

[1]) Die Karten wurden vorher mittelst einer Schnur, die über eine Rolle lief, unmittelbar an der Wandtafel auf- und abgezogen: eine unzweckmäßige, Einrichtung, wie sie getroffen zu werden pflegt, wenn die Bauverständigen den Schulmann nicht zu Rate ziehen und neue Schulen flugs nach dem Schema F einrichten.

bildungen lernen können, wie man auch schwierige Dinge einleuchtender Weise behandeln kann.

Etwas schwieriger zu lesen ist der 2. Band, das liegt — wir bewundern vielmehr die fesselnde Schreibweise Schwierigkeit des zu behandelnden Stoffes. Führt der in die theoretischen Grundlagen der modernen Chemie Rätseln des Weltäthers hinan, der in der heutigen Natur mehr die Stellung einnimmt, in der noch vor kurzem da führte. Wer nur einigermaßen auf dem fraglichen Geb wird gern den Verfasser auf seinem historischen Gange be zeugung gelangen, wie die Natur unsere Lehrmeisterin ge langen Zeit, die der Menschheit gegeben war, ihre Gehe Er wird wertvolle Belehrung empfangen über die Luft Körper, von deren Wesen und Wirkungen in den verschi formen, und dann über das, was jenseits des eigentliche über die strahlende Materie, und schließlich über den We zu enträtseln, die Aufgabe des 20. Jahrhunderts sein wir

73. **Biblische Zeit- und Streitfragen.** Herausge **schek** in Breslau. Groß-Lichterfelde, E. Ru **Lemme, Brauchen wir Christum, um Gemei erlangen?** 33 S. 0,50 *M.*

Es geht hier gegen „den Rationalismus He Bousset's" (16), gegen „die religiöse Verschwommenh ist öfters von Torheit, Fadheit u. dergl. die Rede.

C. v. Orelli, Die Eigenart der biblischen 0,50 *M.*

Eine würdige Darlegung, die auch dem Ande nung abnötigt.

Bernh. Weiß, Der erste Petrusbrief und 65 S. 0,60 *M.*

Keine Erläuterungen. Es handelt sich um ver der Brief an Judenchristen gerichtet, daß er auch wirklich von

36. Heft. **Lic. Fiebig, Die Offenbarung des Johannes und die jüdische Apokalyptik der römischen Kaiserzeit.** 2 Vorträge 32 S. 0,80 *M.*

Ein kleines, nettes Schriftchen, das seinem Zwecke dienen kann. Der Preis ist sehr hoch.

35. Heft. **Dalisda, Seminar-Oberlehrer, Die Bergpredigt.** 34 S. 0,60 *M.*

Ein langatmiges, ungeschicktes Vorwort. Dann herkömmlich nüchterne Darıngen, einige gelehrte Randbemerkungen dreingesteckt. Man wundert sich, dergleichen gedruckt wird. Kirsch.

Joh. Westphal, Königl. Kreisschulinspektor, Das evangelische Kirchenlied nach seiner geschichtlichen Entwickelung. 2. Aufl. 220 S. Leipzig, Dürrsche Buchh. 3,20 *M.*

Das ist eine reiche Quelle, aus der jeder Lehrer, der sich mit dem Kirchenbeschäftigen muß, schöpfen kann. Und bei aller Reichhaltigkeit und angeten Lückenlosigkeit erhält das Bedeutende den gebührenden Nachdruck, es vor allem Paul Gerhardt zukommt. Ein gutes, brauchbares Buch. Der Anhang freilich mit seinen dürren Inhaltsübersichten der bekanntesten er wäre am besten weggeblieben, denn es friert einen, wenn man dergleichen Dafür die Lieder selbst, vielleicht in der ursprünglichen Fassung, dafür je Musterlektionen, wie ein solches Lied den Kindern in der Schule nahe ringen ist. Kirsch.

G. Krapf, Materialien für den genetischen Religionsunterricht. Ein Beitrag zum Ausbau des Religionsunterrichtes nach den Anforderungen der modernen Pädagogik. 1. Bd. Ursprung der Religion. Quelle der christlichen Religion. Materialistische und pantheistische Weltanschauung. 2. Bd. Die Entwickelung der Glaubenslehre der christlichen Kirche. 135 S. und 151 S. Dresden 1906, Bleyl & Kämmerer. je 2,25 *M.*

Man beginnt mit einiger Enttäuschung zu lesen, denn die erste Frage nach Ursprunge der Religion ist nicht im entferntesten beantwortet. Aber bald man der Führung des Herrn Verfassers mit wachsendem Interesse, ja man gestehen: Diese beiden Bücher sind der Niederschlag eines bewundeswürdigen und ernsten Studiums, sind ein schönes Zeugnis tigen Lehrergeistes.

Erschöpfend lassen sich die Themen kaum behandeln, der Herr Verfasser nennt lb seine Arbeiten bescheiden: Materialien. Er will Bausteine herbeitragen, öglich die grundlegenden, die solidesten. Mancherlei bleibt daher unberückgt liegen, das auch das Aufheben wert gewesen wäre. Es geht meist sehr haft zu, wortkarg, kühl; der Verstand arbeitet, das Gefühl ruht. Das ert die Lektüre, und die Bücher erhalten den Charakter des Lexikons.

Etwas drückend wird diese Art, wenn man über Analyse und Würdigung der ischen Bücher nachliest, wobei man wünscht, ihre Reihenfolge durch die getliche Entwicklung geregelt zu sehen, ja daß diese Partien im Sinne der n Forschung noch einmal überarbeitet worden wären. Aber das alles soll nicht hindern, diese Bücher mit Freuden zu empfehlen. Kirsch.

77. **Lesebuch für Hilfsschulen.** Bearbeitet von dem Lehrer der Leipziger Hilfsschule. 1. Teil. 4. Aufl. Leipz Dürrsche Buchh. 1,50 *M.*

Der Lesestoff beginnt mit der Einführung in die lateinische Druc übrigen ist er inhaltlich nach den Jahreszeiten geordnet und gut a Zumeist bekannte Stücke in Poesie und Prosa trifft man an. Naturg Stoffe sind besonders berücksichtigt worden. Einige Erzählungen mit dringlichen moralischen Schlußfolgerungen hätten weggelassen, dafür zeugnisse moderner Verfasser herangezogen werden können.

78. **Dr. Kapff, Die Erziehungsschule.** Ein Entwurf zu i wirklichung auf Grund des Arbeitsprinzips. Stuttgart, mann. 1,20 *M.*

Um den Eltern bemittelter Stände in großen Städten Gelegenheit ihre Kinder vor den Gefahren der gesteigerten Kultur zu bewahren, Verfasser die Gründung sogenannter Landerziehungsheime in der Nä Städte vor. Er selbst leitet eine solche Erziehungsschule in einem Vil Stuttgarts. Durch diese Anstalten soll der sinnlosen Belastung des Ge mit Wissensstoff vorgebeugt und die Anleitung zu selbständigem De Urteilen, zu geeigneter Körperpflege und Betätignng des Freiheitstriebe werden. Auge, Ohr und Hand will man mehr als bisher zu ihrem R helfen. Die Übermittelung eines bestimmten Maßes von Wissen nimm letzte Stelle ein. Die Zöglinge befinden sich in einem Halbinternate u ihren Eltern nur, soweit unumgänglich nötig, entzogen werden. Au ziehung beider Geschlechter bis zum 14. Jahre in derselben Anstalt sehen. Individualisierende Behandlung der Schüler nach ihrer natürli anlagung ist Prinzip der Erziehungsschule. Ein sehr ausführlicher An gibt das Nähere über Umfang und Behandlung der erziehlichen Unterri sowie über die außerunterrichtliche Erziehung an; auch Notizen über waltungsorgane einer solchen Reformschule und ihr Verhältnis zum fehlen nicht.

Die nicht durchweg neuen Ausführungen des Verfassers sind wohl achtung wert, können aber nur für einen sehr kleinen Kreis der Bevölke Verwirklichung nahe gebracht werden. G

79. **Karl Richter, Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für Lehrer,** der Jubiläumsausgabe 2. Auflage. Frankfur M. Diesterweg. Geb. 4 *M.*

Das Buch ist ein historisches Denkmal; zu seiner Empfehlung i mehr zu sagen. Der Rezensent, der es verjüngt auf seinem Tische v kann nur seine freudige Genugtuung darüber ausdrücken, daß die deutsch schaft den Wegweiser noch immer lebhaft begehrt in einer Zeit, die ang von einem übermütigen Modernismus gar manches wertvolle Alte zu ver droht. Den Verleger aber wollen wir von Herzen beglückwünschen, daß praktisch wie literarisch so gefestigten Schulmann gefunden hat, der d mächtnis Diesterwegs mit seltener Akribie an die Mit- und Nachwelt we

Dr. P.

80. **Michael Finger,** Seminarlehrer, **Der fremdsprachliche Un in den Lehrerbildungsanstalten.** Leipzig 1907, Dürrsche handlung. 1 *M.*

Ein Beitrag zur Klärung der Fragen, welche die Einführung des sischen Unterrichts, — denn nur dieser kommt zunächst in Betracht — an Se begleiten. Es berührt angenehm, daß der Verfasser bestrebt ist, den fremd

:n Unterricht seiner bisherigen untergeordneten Stellung zu entheben und im blick auf die in ihm liegenden erziehlichen Momente in die Reihe der Haupter treten zu lassen. Verfasser fordert Fachlehrer; denn nur diese können den teren Anforderungen gerecht werden, welche an die methodische Behandlung fremdsprachlichen Unterrichts gestellt werden. Wohl begründet ist ferner der schlag, das Französische im Seminar in Abteilungen zu erteilen, da hierh die sehr verschiedene sprachliche Vorbildung der eintretenden Zöglinge besichtigt werden kann, ferner die volle Beschäftigung eines Fachlehrers mögist, und endlich eine gründliche Durcharbeitung des grammatikalischen Stoffes :lt wird, der im Seminar doch nicht allzusehr beschränkt werden darf. —

Für den fremdsprachlichen Unterricht auch anderer Bildungsanstalten sehr :rzigenswert ist das, was der Verfasser gegen den gerade in diesem Fache immer) zu stark vertretenen Mechanimus ins Feld führt. Eine mehr wissenschaftbegründete und begründende Methode wird gefordert in Bezug auf die laut: Ausbildung, das Verbessern der Schülerarbeiten, ja auch das Vokabellernen. Hübsche Winke dazu, wie der rechte Weg zu finden sei, sind in kleinen ionen gegeben. Der Lehrer soll z. B. seinen lautsprachlichen Unterweisungen wissenschaftliches System zu Grunde legen, sondern seine Übungen mit Rückauf die dialektischen Eigentümlichkeiten auswählen. — Nicht ganz zu verden ist jedoch, — der Meinung des Verfassers entgegen, — ein gewisser hanismus in denjenigen Übungen, welche der Förderung der Rechtschreibung en, z. B. das Abschreiben fremdsprachlicher Wörter und Sätze, ein altbertes Hilfsmittel zur Einprägung der Wortbilder durch Auge und Hand. e andere, noch offene Frage ist die der grammatikalischen Unterweisungen der Fremdsprache. Gerade deshalb, weil es sich hierbei nur um wenige ier wiederkehrende und folglich doch nur mechanisch wiederholte Formen delt, kann dieselbe zu Gunsten der wenigstens für die schwächeren Schüler ßeren Klarheit in der Muttersprache erteilt werden.

Zu bedauern ist der Umstand, daß nach dem Plane der Seminarist keinen ren Einblick in die Literaturgeschichte des Volkes, dessen Sprache er treibt, ılten kann, — zumal diese Sprache in dem für den Unterricht gesteckten Ziel Literatursprache bezeichnet wird, die in Kultur und Sitte des fremden Volkes ühren soll. Die geistigen Strömungen, welche sich in der Literatur eines ıden Volkes offenbaren, geben nicht allein Verständnis für die diesem Volke ne Wesensbestimmtheit, sondern kommen auch der Beurteilung der Literatur eigenen Volkes zugute, da doch alles geistige Geschehen, besonders das, ches seinen Ausdruck in der Literatur findet, oft nur aus Wechselbeziehungen Völker entspringt. Sollte es nicht möglich sein, dem Seminaristen diesen blick zu gewähren? —

E. Sh.

Karl Hoffmann, Deutsche Sprachlehre. Ein methodischer Leitfaden für Mittelschulen und höhere Lehranstalten. 4. durchgesehene Aufl. Gießen 1907, E. Roth. 1 *M.*, Schulband 1,30 *M.*

Leider wandelt der Verfasser noch auf alten Bahnen. Das schöne Attribut :thodisch" wird nicht gerechtfertigt. Wenn das Buch auch in erster Linie Schulen mit fremdsprachlichem Unterrichte berechnet ist, darf doch nicht die formale Grammatik zum größten Schaden des Sprachinhaltes allein herrschen. den verwendeten Beispielen möchten wir geradezu warnen, da sie durch ihre t furchtbare Zusammenhangslosigkeit die Schüler entsetzlich zerstreuen und üden. Die strenge Durchführung des Weges von der Anschauung zur Erıtnis und zur Einübung, die übersichtliche Darstellung durch verschiedenen :k, der Anhang der wichtigeren Regeln der deutschen Rechtschreibung und s Wörterverzeichnisses sowie auch ein Plan für die Stoffverteilung sind ankennen. Warum die Satzlehre vor der Wortlehre behandelt wird, bleibt egründet.

R. H.

82. **Karl Krauß, Praktisch erprobte Aufgabensammlung** für den ersten Unterricht in Rechtschreiben, Sprachlehre, Wortbildung und Aufsatz auf Grundlage des Selbstunterrichts in Anschluß an die Fibel. Unterstufe. Für das 2. bis 4. Schuljahr. 5. verb. Aufl. Gießen 1907, E. Roth. Einzelpreis 50 ₰.

Wir versprechen uns von einer geschickten Verwendung des Werkchens einen guten Erfolg. Es kann als ein gelungener Versuch zur einheitlichen Gestaltung des Deutschunterrichtes im 2. bis 4. Schuljahre bezeichnet werden. Das Bemühen, die kindlichen Beispiele inhaltlich zusammengehörig zu bieten, die übersichtliche Darstellung, die natürliche Abwechselung von Grammatik und Rechtschreibung und eine Zusammenstellung von gleich- und ähnlich lautenden Wörtern mit verschiedener Schreibart seien besonders hervorgehoben. Den Aufsätzen am Schlusse des Buches fehlen die Beziehungen zum persönlichen Leben des Kindes. R. H.

83. **Gräßner, Der Volksschulgesang.** Eine Anleitung für Lehrseminaristen und Lehrer zur Erteilung eines rationellen Gesangsunterrichtes in der Volksschule, ausgestattet mit einem umfassenden Übungsmaterial für den Elementarkursus und praktischen Winken für Einübung und Vortrag vieler Choräle und Volkslieder. 4. Aufl. 235 S. Halle a. S., H. Schroedel. 2,50 *M.*

Das Werk enthält die Quintessenz eines jahrelangen Nachdenkens seines Verfassers über theoretischen Aufbau und praktische Ausgestaltung des Gesangsunterrichts. Der erste Teil über „Aufgabe des Volksschulgesanges" bietet nichts Besonderes und geht auf Verhältnisse der preußischen Volksschulen ein. In den folgenden Abschnitten wird der Gesangsunterricht auf der Unter-, Mittel- und Oberstufe nach systematischer Anordnung in der Form zweijähriger Kurse behandelt. Die noch folgenden allgemeinen Bemerkungen hätten ihrer grundlegenden Bedeutung wegen den besten Platz am Eingange des Buches gehabt.

Der Verfasser ist allerwege bestrebt, unserer Schule einen zeitgemäßen, geistbildenden und herzerhebenden Gesangsunterricht zu bieten. Die Übungen schreiten stufenweise zum Schwereren entwickelnd fort. Überall gibt der Verfasser Winke eine so reichliche Fülle, daß er selbst vor einem Zuviel warnen zu müssen glaubt. Wenn wir auch einiges, wie die Einführung des Verlängerungspunktes und der großen und kleinen Tonschritte für verfrüht halten, so ist doch betreffs Angemessenheit der Übungen und Lieder und Anschaulichkeit in ihrer Behandlung Gutes geleistet worden. Sehr schätzenswert, weil ganz dem Boden der Praxis entsprossen, sind für das Einüben der Choräle und Lieder sowohl die ausführlichen Darlegungen des unterrichtlichen Verfahrens, als auch die Beispiele mit nur kurzer Andeutung desselben. Da der Verfasser sich vornimmt, wirklich Kindliches und nicht Kindisches oder zu Schweres zu bieten in textlicher Hinsicht, so hat er einige Choräle ausgemerzt und ganze Lieder, die häufig noch in Singbüchern zu finden sind, oder auch Strophen daraus auf den Index gesetzt. Dem praktischen und vielseitigen Buche wünschen wir eine recht große Verbreitung! Lgr.

84. **Der Mensch und die Erde.** Herausgegeben von **Hans Kraemer** in Verbindung mit ersten Fachmännern. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong & Co. Jede Lieferung 60 ₰.

Betreffs dessen, was wir über Anlage und Vorbereitung dieses Monumentalwerkes zu sagen haben, verweisen wir auf unsere Ausführungen unter N. 20 dieses Jahrgangs. Alle uns vorliegenden Hefte sind reich an vortrefflichen, die

nntnis fördernden und das Auge erfreuenden Abbildungen. Die Sprache t auch da allgemein verständlich, wo über die Geheimnisse der Elementarsmen, der Zellen, über die Protozoen als Krankheitserreger die Rede ist; den Deszendenzgedanken Darwins, die explosionsartig die Geister erschüttert ihre Schwingungen weit über die Grenzen der Biologie hinaus auf philoisches Gebiet erstreckt haben; von der großen Streitfrage, ob der Satz Omnis la ab aeternitate e cellula richtig ist, den selbst ein Helmholtz nicht zu be- n wagte oder die Lehre von der Generatio spontanea, der Ernst Haeckel wissenschaftliche Grundlage gegeben hat. In welche Teile der Zellenlehre auch geführt werden mögen, immer bleiben die Mitteilungen interessant. : unmittelbar praktisch gerichtet sind natürlich die Ausführungen über die itierenden Protozoen, die an der Haut oder im Darm, im Blut und in en Organen leben, und u. a. die Ruhr, Malaria, Schlafkrankheit, den Rückphus, die Syphilis usw. hervorrufen, sowie die Belehrung über die Mittel ienste der Wissenschaft und der Heilkunde. Dieser letzte Abschnitt, aus der : des Prof. an der Kgl. Landwirtschaftlichen Hochschule Berlin, Dr. Zuntz, n der 34 f. Lieferung seinen Anfang genommen.

O. Frey, Seminaroberlehrer, **Physikalischer Arbeitsunterricht.** Ein Vorschlag zur Umgestaltung des Unterrichts auf der Unterstufe. Mit 30 Figuren im Text. Leipzig 1907, E. Wunderlich. Geb. 2,50 *M*.

Das Buch beginnt mit einem theoretischen Teil, der die didaktisch-psychole- Begründung gibt und in dem sich der Verfasser über die Technik des benden Unterrichts, sowie über den Unterrichtsraum ausspricht. Die Lehrer alter Schule werden sich ja manchmal an Ausdrücke stoßen, wie „resonanze Erinnerungssphäre", oder die „durch psychologische Experimente vermittelte findungsschwelle für das Muskelsystem der Hand", oder „was intim zu modernen motorischen Bewußtsein gehört". Aber auch die, welche dabei zu denken vermöchten: „So ungefähr sagt's unser Herr Pfarrer auch, nur twas anderen Worten", mögen sich durch das ihnen Fremdartige nicht abn lassen, zum „Praktischen Teil", dem ca. 150 Seiten gewidmet sind, vorngen. In der Form des Dialogs, ähnlich wie Ostwald in die Chemie hrt, behandelt der Verfasser vom natürlichen Arbeitsbegriff ausgehend, dem Experiment entwachsen soll, die Arbeitsformen der einfachen Maschinen und Flüssigkeiten, ferner die Umformung des Arbeitswertes, die Arbeiten der me und des elektrischen Stromes. Mehr skizzenhaft werden die Kapitel der ingungen und Wellenbewegungen behandelt. Das Buch verdient Beach-

Es ist das Werk eines für sein Fach begeisterten Lehrers, dem es heiliger : ist, die Schüler zu einem schaffenden Lernen zu erziehen. Sein Arbeitsricht soll, wie er versichert, nicht das Extrem der in der Bewegung für ische Schülerübungen liegenden Anschauung bedeuten; er, der Verfasser hat inen ersten Unterricht in der Naturlehre nur eine natürliche Form gesucht. wer diese Form noch nicht als die geeignetste anzusehen vermag, wird esem Buche eine Menge fruchtbarer Gedanken finden. R. S.

Zeitschrift für Lehrmittelwesen und pädagogische Literatur. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgegeben von **Franz Frisch**, Direktor der Landes-Lehrerinnen-Bildungsanstalt in Marburg (Steiermark). Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. Jahrgang (10 Hefte). 4,20 *M*.

Das Oktoberheft dieser empfehlenswerten Zeitschrift enthält außer kleineren eilungen, Besprechungen und einer Zeitschriftenschau drei lesenswerte Artikel:

Einige Lehrmittel für den Unterricht aus der Raumlehre, Über Salzlösungen u
Zur Praxis des zoologischen Unterrichts an Mittelschulen, denen zu empfehl
die während ihrer Studienzeit in der Hauptsache nur Bekanntschaft geschl
haben mit dem Balanoglossus, Amphioxus, Ceratodus und der Hatteria; die
stolzesten Reformpläne mit in die Schule bringen, die ihre Leibautoren spezi
tivster Tendenz wennmöglich in die erste Gymnasialklasse einführen möch
und jeden verwundert ansehen, der gegen die Nützlichkeit der Zellen- und
fruchtungslehre auf unteren Stufen leise Zweifel erheben möchte. R. S.

87. **Zeitschrift für Schul-Geographie.** Herausgegeben von Pr
Gustav Rusch. Wien, A. Hölder. Jahrgang 6 *M*.

Mit dem uns vorliegenden Oktoberheft hat der 29. Jahrgang der bewähr
Zeitschrift begonnen. Wir empfehlen sie gern.

88. **Johannes Meyer,** Rektor in Krefeld:

1. **Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutsch
Rechtschreibung.** In fünf Stufen für Mittel-, Bürger- u
gehobene Volksschulen sowie für die entsprechenden Klas
der höheren Lehranstalten. Ausgabe B in zwei Heften. 30
und 50 *Pf*.
2. **Kleines Deutsches Sprachbuch.** Für mehrklassige Volksschul
Ausgabe B in drei Heften. 25 *Pf*, 40 *Pf* und 50 *Pf*.
3. **Deutsches Sprachbuch.** Für Bürger-, Mittel- und höh
Mädchenschulen. Ausgabe B in 4 Heften. 25 *Pf*, 50
75 *Pf* und 1 *M*. Hannover 1907, C. Meyer.

Die große Belesenheit des Verfassers und das Glück, brauchbares Mate
in ähnlichen Werken zu finden, ist bereits von anderer Seite anerkannt wor
Die verschiedenen Ausgaben und Bearbeitungen seiner Sprachübungen erschw
allerdings, obgleich sie für bestimmte Schulkategorien berechnet sind, die Üb
sicht über des Verfassers Gesamtanschauungen ganz wesentlich. Alle Hefte
einem einheitlichen Ganzen zusammenzuschweißen, wäre sehr zu wünschen; be
eine richtige Stoffauswahl darf heutzutage wohl jedem Lehrer zugetr
werden. Um die Einzelausgaben dennoch fruchtbringend zu gebrauchen, ist
Kenntnis des vom Verfasser in gleichem Verlage erschienenen Begleitwort
seinen Sprachbüchern unerläßlich. Mit der Bekämpfung von Sprachfehl
zugleich den lebensvollen Inhalt der Sprache zu wecken bildet Meyers obers
Ziel. Die Bearbeitung sinnverwandter und ähnlich klingender Wörter, die V
einfachung der grammatischen Nomenklatur, die Ausbeutung von Sprichwör
und sprichwörtlichen Redensarten, der Anhang der Geschäftsaufsätze und Geschä
briefe, die Zusammenstellung von Merksätzen und Regeln im Sinne Thea
Krömers u. dergl. m. müssen allseitig gebilligt werden. Der Verfasser kann
aus hier nicht zu erörternden Gründen nicht mit Musterstücken befreunden;
darf aber auch nicht die Beispielbildung zur übertriebenen Zusammenhangslo
keit ausarten. Gerade auf den unteren Stufen muß sich der Lehrer davor hü
Immerhin sind die Meyerschen Hefte empfehlenswert, wenn man auch hier al
prüft und das Beste behält. Ob sie in den Händen der Schüler nützlich s
müßte in längeren Besprechungen erwogen werden. R. H.

Der Praktische Schulmann

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule

Herausgegeben von

Rudolf Schmidt

Schuldirektor in Leipzig

56. Band, 1. Heft

Mit dem Bildnisse J. von Eichendorffs

Leipzig
Friedrich Brandstetter
1907

Ausgegeben am 31. Januar 1907

Inhalt.

Die Hörner des Altars und Moses mit den Hörnern. Reminiszenz eines alten Schulmannes . . . . . .
Erasmus Alberus: „Wie man Kinder ziehen soll." Von Dr. **Kahl**, Schulrat in Köln a. Rh. . . . . .
Behandlung der Gedichte, ein Mittel zur künstlerischen Erziehung. Konferenzvortrag von **G. Brandstätter**, Hauptlehrer in Hechtsheim bei Mainz . . . . . .
Vom naturalistischen Roman zum neuen Entwicklungs- und Gesinnungsroman. Von **B. Schmiedehausen**, Lehrer in Quedlinburg . . .
Aus dem Leben Paul Gerhardts. 12. März 1607 — 12. März 1907. Von **Karl Emil Schönfeld**, Haag . . . . . .
Die Fabel vom logischen Standpunkte aus. Von **M. O. Alber:**
Rede, gehalten zur Einweisung eines Zeichenlehrers, einer Hauslehrerin und einer Lehrerin an einer Mädchenschule. Von Dr. **Häußel**, Saalfeld a. S. . . . . .
Kleine Mitteilungen:
Siedende Eier . . . . . .
Eingegangene Schriften . . . . . .

Hierzu eine Beilage von **Friedrich Brandstetter** in **Leipzig** und eine **der „Umschau" in Frankfurt a. M.**

Jährlich erscheinen 8 Hefte von ca. 6 Bogen mit vierteljährlichen Besprechungen neuer Bücher über **Erziehung und Unterricht**

Preis des Jahrgangs 10 M., des einzelnen Heftes 1,25 M.

Beiträge sind erbeten an die **Verlagsbuchhandlung von Friedrich Brandstetter in Leipzig, Stephanstraße 20.**

E. F. Thienemann in Gotha.

ethodisches Handbuch
:r deutschen Geschichte.

Von

Adolf Bär,

Seminarlehrer in Weimar.

Teil I:

Die
eutsche Urzeit.

1905.

itet 2.80 M., geb. 3.30 M.

Teil II:

Völkerwanderung
und Frankenreich.

1906.

Geheftet 3.50 M., geb. 4 M.

Herr Kgl. Studienrat Dr. Kerschensteiner in München schreibt Verfasser über Teil I:

„. . . . Ich freue mich, Ihnen sagen zu können, daß ich das für eine wertvolle Bereicherung unserer methodischen hichtshandbücher für die Volksschulen betrachten muß. . ."

ınd über Teil II:

. . Soweit ich darüber bis jetzt gelesen habe, gefällt es noch besser wie das erste . . . ."

Das eigenartige Buch . . . . . ist in erster Linie für Seminarlehrer nmt, doch bittet der Verfasser im Vorwort ausdrücklich seine Amtsssen an Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen, seine Vorschläge zu n und das von ihm für Seminare Gebotene in ihre einfacheren Verisse zu übertragen . . . . . Der Lehrer soll die Freiheit der Auswahl der Fülle des Stoffes haben und so seinem Unterricht einen persönlichen akter geben können . . . . . es kann das Buch daher auch nicht als uch dem Unterrichte zugrunde gelegt werden, sondern es kann nur ine Stoffsammlung betrachtet werden, deren gründliches Studium ings j dem Geschichtslehrer nicht warm genug ans Herz gelegt wernn. Denn was er hier auf Grund der besten wissenschaftlichen Literait fleißiger Feder und pädagogischer Umsicht zusammengetragen fins das wird zunächst sein eigenes geschichtliches Wissen bereichern und fen und alsdann notwendig seinen Unterricht beeinflussen . . . . . sich der Verfasser die Behandlung des Stoffes denkt, das zeigt er in leingedruckten Teilen des Buches. Der Grundgedanke der Stoffbehandist in dem Satze gegeben: „Wir stellen den Schüler in den Verder Ereignisse als Mithandelnden und über den Verlauf der Ereigals Beobachtenden, Erforschenden und Urteilenden." Auf diese soll der Schüler mit den geschichtlichen Personen wollen, beraten, egen, handeln und so sein politisches Urteil bilden, aber auch beobn und beurteilen und dadurch die relativen Maßstäbe der Geschichtsnschaft gebrauchen lernen . . . .

Pädagogischer Jahresbericht, Band 58.

Neuigkeiten, neue Auflagen und Zeitschriften
vom Jahre 1906
aus dem Verlage von Friedrich Brandstetter in Leipzig.

Alge, S. et W. Rippmann, Leçons de français, basées sur les tableaux de Hölzel. Première partie. 9. édition. Geb. 1,80 M.

Alge, S., Leçons de français. Deuxième partie, 9. édition entièrement refondue. Geb. 1,80 M.

— Le petit Français. Manuel de convers. à l'usage des écoles. Geb. 1,40 M.

— Lectures et exercices. Troisième année de français. 3. édition. Geb. 2 M.

— Méthode d'enseignement du français et commentaire aux „Leçons de français I. partie". Geh. 1,20 M.

— Commentaire aux Leçons de français II. partie. Geh. 0,80 M.

— Lezioni d'Italiano. Leitfaden für den ersten Unterricht im Italienischen. 3. Aufl. mit 4 Bildern. Geb. 2 M.

Hamburger, S., English Lessons after S. Alge's Method for the first instruction in foreign languages. 5. edition. Geb. 2,40 M.

Alge, S., S. Hamburger u. W. Rippmann, Leitfaden für den ersten Unterricht im Deutschen. Zum Gebrauch für Schüler aller Nationalitäten. I. Teil. Mit 4 Bildern. 6. Aufl. Geb. 1,50 M. II. Teil. Mit 5 Bildern. 4. Aufl. Geb. 1,50 M.

— Einführung in den Gebrauch des deutschen Leitfadens. Geh. 0,40 M.

Baunack, G. J., Biblische Geschichte und religiöser Memorierstoff für die Mittelstufe der Volksschule. Eine praktische Anleitung zur Erklärung solcher Stoffe durch die bibl. Geschichte. 2. Aufl. durchges. v. Bezirksschulinsp. Dr. Gäbler. gr. 8. I. Teil: Das Alte Testament. X u. 231 S. geh. 2 M. II. Teil: Das Neue Testament. IV u. 210 S. geh. 2 M. In 1 Band geb. 4,50 M.

Camerlynck, G., A Handbook of English Composition. For the use of continental pupils. Mit Abbildungen. 176 S. 8. geb. 1,60 M.

Gruhe, A. W., Charakterbilder aus der Geschichte und Sage, für einen propädeutischen Geschichtsunterricht herausgegeben. 3 Teile mit 4 Stahlstichen. 34. Aufl. XXVIII u. 1017 S. gr. 8. geh. 9 M., in 1 Bd. geb. 10,50 M. I. Teil: Die vorchristliche Zeit. XXV. u. 230 S. geh. 2,70 M., geb. 3,40 M. II. Teil: Das Mittelalter. VI u. 308 S. geh. 3 M., geb. 3,70 M. III. Teil: Die neue Zeit bis zur Gegenwart. VII u. 479 S. geh. 3,30 M., geb. 4 M.

Hude, C., Erläuterungen deutscher Dichtungen. Nebst Themen zu schriftlichen Aufsätzen, in Umrissen und Ausführungen. gr. 8. I. Reihe. 12. Aufl. XII u. 388 S. II. Reihe. 12. Aufl. VIII u. 392 S. III. Reihe. 11. Aufl. VI u. 402 S. IV. Reihe. 9. Aufl. VIII u. 419 S. geh. je 3,50 M., geb. je 4,10 M.

Hähnel, Dr. P. R., Friedrich Rückerts Ansichten über Bildung u. Erziehung. 96 S. gr. 8. geh. 1,20 M.

Hoffmann, P. J. L., Wörterbuch der deutschen Sprache nach dem Standpunkt ihrer heutigen Ausbildung. 6. Aufl. neubearb. v. Gymnasialdir. Dr. Gustav Mohr. IV u. 620 S. gr. 8. geb. 4,20 M.

— Volkstümliches Wörterbuch der deutschen Synonymen nach alphabetischer Ordnung oder Erklärung der in der deutschen Sprache vorkommenden sinnverwandten Wörter. 6. Aufl. IV u. 379 S. 16. geh. 1,20 M., kart. 1,40 M.

Jahresbericht, Pädagogischer. Im Verein mit Anderen bearb. u. herausgegeb. von Schulrat Heinrich Scherer. gr. 8. 58. Jahrgang (1905). XIV, 638 u. 126 S. geh. 12 M.

Klauwell, A., u. W. E. Martin, Erstes Lesebuch. Nach den Beschlüssen einer aus Leipziger Direktoren und Elementarlehrern bestehenden Kommission. 15. Aufl. 112 S. 8. roh 0,60 M., geb. 0,70 M.

Kleinschmidt, A., Die Übung im Unterrichte. Betrachtungen u. Vorschläge. X u. 426 S. gr. 8. geh. 6 M., geb. 6,50 M.

:gkeiten, neue Auflagen und Zeitschriften
vom Jahre 1906
:m Verlage von **Friedrich Brandstetter** in **Leipzig.**

:r:

npf, E., Methodisches Handbuch für den deutschen Geschichts= richt in der Volksschule. I. Teil: Deutsche Geschichte bis zum Ausgang Mittelalters. 2. Aufl. XX u. 338 S. gr. 8. geh. 4,50 M., geb. 5 M.
ische Geschichten für die Mittelstufe. Zugleich für die Oberstufe von n einfacherer Gestaltung. Mit einem Anhange von Gebeten. 2. Auflage. u. 135 S. gr. 8. geh. 0,75 M., kart. 1 M.
., Wer hat ein Recht auf die Volksschule? Grundlagen einer olitik vom freiheitlich=protestantischen, deutsch=nationalen und wissenschaftlich= gischen Standpunkt. 66 S. gr. 8. geh. 0,80 M.
A., Auswahl charakteristischer Dichtungen und Prosastücke zur rung in die deutsche Literatur. Ein Lehr= u. Lesebuch für höhere Schul= en u. zum Selbstunterricht. Aus den Quellen verm. u. verb. von H. Huth. : Von der Urzeit bis Lessing. 8. Aufl. VIII u. 302 S. gr. 8. geh. M., geb. 2 M. II. Teil: Von 1770 bis zu Goethes Tode. 9. Aufl. VI S. gr. 8. geh. 1,60 M., geb. 2 M.
nd **Nackes** Lesebuch: Fibel. Nach dem phonetischen System völlig neu itet von Rektor F. Hollkamm. Mit Zeichnungen von Max Dasio. 2. Aufl. ubearbtg. IV u. 124 S. gr. 8. geb. 0,75 M.

und **Nackes** Lesebuch. Für den Gebrauch in mehrklassigen Volksschulen Mittelschulen neu bearbeitet und herausgegeben von Hermann Kasten. l (für das 4. und 5. Schuljahr). Mit 35 künstlerischen Abbild. 2. Aufl. ubearbeitung. VIII u. 488 S. gr. 8. geh. 2,40 M., geb. 2,80 M.
eil (für das 6., 7. u. 8. Schuljahr). Mit künstler. Abbild. 1. Aufl. der rbeitg. VII u. 621 S. gr. 8. geh. 3 M., geb. 3,50 M.

H. B., Ausführliches Lehrbuch der Arithmetik und Algebra elbstunterricht und mit Rücksicht auf die Zwecke des praktischen s bearb. 26. Aufl. VI u. 261 S. gr. 8. geh. 4 M., geb. 4,50 M.

S., Die Schiffbrüchigen oder 20 Monate auf einer Felseninsel der ds. Nach dem preisgekrönten Werke F. E. Raynals bearb. Mit 40 Abbild. Kartenskizzen. 3. Aufl., durchges. von Dr. M. Wünschmann. XII u. gr. 8. geb. 4 M.

s, Dr. Th., Sprachleben und Sprachschäden. Ein Führer durch hwankungen u. Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs. 3. verb. u. Aufl. XII u. 488 S. gr. 8. geh. 5,50 M., geb. 6,30 M.

Alb., Götter und Helden, Griechische und deutsche Sagen. Als Vor= es Geschichtsunterrichts. gr. 8. I. Bändchen, 5. Aufl., 175 S. geh. ., geb. 1,55 M. III. Bdchn., 5. Aufl. 231 S. geh. 1,40 Mk., geb. 1,75 M. sche Sagen. 5. Aufl. Mit 1 in Kupfer radierten Titelbilde (die Wartburg) . Georgy. IV u. 283 S. gr. 8. geh. 2,80 M., geb. 3,50 M.

r, Religio moralis. 63 S. gr. 8. geh. 0,80 M.

un, Der Praktische. Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real=, := und Volksschule. Herausgeg. v. Dir. R. Schmidt. In 8 Heften. gr. 8. hrgang (1906) 10 M.

Drucke aus Wuttke, Die deutschen Städte: Kuhfahl, Verfassung Verwaltung der deutschen Städte. Wiedfeldt, Städtische Betriebe. , Die städtische Anleihen- und Bankpolitik. Kuhfahl, Akten- und Buchhaltung. Verbesserter Abdruck. II u. 86 S. Lex.-8. geh. 1,50 M.

E., Handelsgeschichte des Altertums. III. Band. 2. Hälfte. ie Römer von 265 bis 30 v. Chr. B. Die Römer von 30 v. bis 476 r. In 2 Teilen. IV, IV u. 1154 S. gr. 8. geh. 14 M., geb. 18 M.

Von

K. Trautermann

Lehrer in Daasdorf a. B.

Geheftet 2.40 M., gebunden 2.90 M

Über das Werk wird im Schulblatt der Provinz Sachsen 1906 Nr. 8 folgendes Urteil abgegeben:

Der Herr Verfasser hat aus den Grundsätzen, wie sie pädagogischen Werken der Neuzeit über den Unterricht überh Anschauungsunterricht im besonderen aufgestellt worden sind ungsunterricht seiner Schule die letzten Konsequenzen gezoge fünfzehnjähriger mühevoller, praktischer Tätigkeit Anschauungs bettet, wie sie seinen Schulverhältnissen direkt angepaßt sind. unterricht schließt sich an die engere Heimat an, ist also Heimatku . . . . . Wortschwall, Wortwissen und Bilderdienf Methode vermieden, oder doch stark eingeschränkt. Die Gegen mit einer trockenen Beschreibung in herkömmlicher Art abgetan, voller Weise bis in die kleinsten Züge behandelt, ohne auch langweilig dabei zu werden. Der dargebotene Stoff ist viel und wird in so geschickter Weise an die Kinder herangebracht, beim Lesen des Buches unwillkürlich gefesselt wird. Trotzd eingangs der Besprechung ausgeführt ist, ein Spezialwerk ist Lehrer anderer Orte und Gegenden sicher mit größtem Inte nis nehmen und vielfache Anregung erfahren. Ja, nicht tro die Arbeit auf ganz bestimmte Verhältnisse zugeschnitten ist, is

Inhaltsverzeichnis des 55. Bandes (1906).

I. Pädagogik.

	Seite
oll das Abiturienten-Examen abgeschafft werden?	279
ie Ausbildung der Volksschullehrerinnen	377
achmann, E., Die Pflege des Heimatgefühls	706
as deutsche Bildungswesen	474
rethfeld, M., Zur Geschichte, Kritik, Theorie und Praxis der Herbart-Zillerschen Unterrichtsmethode, besonders der Formalstufen	126
kademische Ferienkurse	379
ähnel, P., Die ideale Ausgestaltung der Persönlichkeit im Sinne Friedrich Rückerts	550
Friedrich Rückert über sittliche und über religiöse Bildung des Menschen	252
eine, H. Friedrich Nietzsche als Pädagoge	291
ahnt, C., Johann Caspar Goethe als Erzieher	387
itzge, E., Wie leiten wir unsere Schüler im Unterrichte zum selbständigen Arbeiten an?	67
letagramme von einem Manne, der nicht bloß Lehrer, sondern auch Erzieher war	184
üller, G., Soll ich meines Bruders Hüter sein? Ansprache bei einer Direktoreinweisung	1
termann, Über die Bedeutung der Unterrichtsgänge und Schülerfahrten für die Erziehung	440
, R., Über Heimatliebe, Volkstümlichkeit und Vaterlandssinn	22
eifert, V., Die Selbstbeherrschung als Diät- und Heilmittel bei Nervosität, der Krankheit unserer Zeit	630
evert, G., Grundtatsachen der Kinderpsychologie	640
e geistige Überbürdung der Kinder	567

II. Religion und Kirchengeschichte.

	Seite
erwenka, Das Bild im Dienste des Religionsunterrichts	174
i faste Borg is unse Gott	671
sere Gesangbücher	661
rsch, A., Beiträge zur Kirchengeschichte in der Volksschule.	
I. Von Damaskus bis Nicäa	4
II. Nach Canossa	579
, C., Rede zur Entlassung der Konfirmanden	118
impler, Religio moralis	195, 347
E., Rede zur Konfirmandenentlassung	272

III. Deutsche Sprache und Literatur.

	Seite
r Behandlung lyrischer Gedichte	78
itz, H., Zur Psychologie des Lesens	[illegible]
cker, R., Die auffällige Vernachlässigung des prosaischen Schrifttums beim literarästhetischen Deutschunterricht	[illegible]
hultz, M., Anastasius Grün. Zum 11. April 1906	248
nck, P., Unsere Haustiere in Sprichwort und Redensart	733, 741

Vogel, Das Verkehrsstudium

VI. Geschichte.

Hecker, M., Napoleons I. geniale Kriegführung
Mieblig, W., Die innere und äußere französische Politik im Re
zeitalter
Pflugk, G., Germanische Totenreiche
Sammer, W., Ein Ausflug an die Körner-Gedächtnisstätten in
H., A., Das heilige römische Reich deutscher Nation im Lichte
wart. Rede zu Kaisers Geburtstag

VII. Naturkunde.

Buschick, Nagel: Über Naturschilderung
Zur Einführung der Schüler in die Sternbeobachtung
Helke, K., Zur Naturgeschichte der Bakterien, mit besondere
tigung der Knöllchenbakterien der Leguminosen, d
und Gärungserreger
Eine Naturschilderung aus dem vierten Jahrhundert nach Ch
Primel oder Himmelschlüsselchen
M., E., Die Gartentulpe
Versuche mit Wasserstoff
M., E., Von einem Kastanienzweige
Wegener, H., Das galvanische Element und die Zersetzungsge
der Ionen- und Elektronenlehre

VIII. Vermischtes.

Gesell, G., Über Stammbücher von Volksschülern
Vangguth, W. J., Schülerreliefs
Massenverbreitung guter Volksliteratur
Mehner, Die wirtschaftliche und pädagogische Bedeutung des H
unterrichts
Die Sehkraft bei den Schulkindern
Tittmann, B., Trapps Methode, fremde Sprachen zu lehren
zur Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts
Trolitsch, Die gewerbliche Kinderarbeit im Lichte der deutsch

PUBLIC LIBRARY

Der Praktische Schulmann

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule

Herausgegeben von

Rudolf Schmidt

Schuldirektor in Leipzig

56. Band, 2. Heft

Mit dem Verzeichnisse neuer Bücher über Erziehung und Unterricht Winter 1906/7

Leipzig
Friedrich Brandstetter
1907

Die Lehrerpersönlichkeit in ihrer Bedeutung für die Art und die
des Unterrichts. Von Rektor **R. Pohl**, Friedland in Schl.
Wesen und Aufgabe der Poesie. Von **Max Schulz** (Berlin) . .
Die Klassenlektüre zusammenhängender klassischer Meisterwerke
Oberstufe gehobener Volks- und Bürgerschulen. Von Rektor **R.**
Zur Behandlung der Bergpredigt. Von **Herm. Pfeifer** . . .
Geschichte der Grenzen des Deutschen Reiches. Von **Th. Franke** in
Zwei Lehrproben aus der Naturlehre für die Oberstufe. Von **Paul**
Duisburg . . . . . .
Nachdenkliches zu den vorstehenden Lektionen. Vom **Herausgeber**
Kleine Mitteilungen: . . . . . .
Lawinen . . . . . .
Der Wert des Schlafes . . . . . .
Eingegangene Schriften . . . . . .

Hierzu eine Beilage von **Carl Chun**, Joh., **Bernh. Fabrig** in

Jährlich erscheinen 8 Hefte von ca. 6 Bogen mit vierteljäh
Verzeichnissen neuer Bücher über Erziehung und Unterri

Preis des Jahrgangs 10 ℳ, des einzelnen Heftes 1,25

Bestellungen sind erbeten an die **Verlagsbuchhandlung von Friedrich**
in Leipzig, **Stephanstraße** 20.

Der Praktische Schulmann

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule

Herausgegeben von

Rudolf Schmidt

Schuldirektor in Leipzig

56. Band, 3. Heft

Leipzig
Friedrich Brandstetter
1907

Inhalt.

Der deutsche Aufsatz. Eine Beurteilung der neueren Bestrebungen in bezug auf die Übungen im schriftlichen Ausdruck. Von **Felix Benner**, Halle a. S. [illegible]

Naturkundliche Anschauungsmittel auf dem Fensterbrette. Von **Ludwig Tischer**, Lehrer in Leipzig . . . . . [illegible]

Die Entdeckung Amerikas. Lehrstoff nebst erläuternden Anmerkungen zur schulgemäßen Behandlung. Von **W. Rübenkamp**, Lehrer in Krefeld [illegible]

Etwas über die Gewalten des Erdinnern und über ihren Einfluß auf die Gestaltung der Erdoberfläche. Von **Ernst Voigt** in Dessau . . [illegible]

Zur Verwertung des Tastsinnes im Deutschunterrichte. Von **Rudolf Häusch**, Lehrer in Leipzig . . . . . [illegible]

Kleine Mitteilungen:

Wahrnehmungen bei Ballonfahrten . . . . . [illegible]

Der Ton des Sprechens . . . . . [illegible]

Schonung des Kehlkopfes während der Pubertätszeit . . . . [illegible]

Der Deutsche Verein für Schulgesundheitspflege (8. Jahresversammlung) [illegible]

Eingegangene Schriften . . . . . [illegible]

Hierzu eine Beilage von **Ernst Wunderlich** in Leipzig und **Max Alberti's Verlag** in Hanau.

Jährlich erscheinen 8 Hefte von ca. 6 Bogen mit vierteljährlichen Verzeichnissen neuer Bücher über Erziehung und Unterricht.

Preis des Jahrgangs 10 M, des einzelnen Heftes 1,25 M.

Beiträge sind erbeten an die Verlagsbuchhandlung von **Friedrich Brandstetter** in Leipzig, Stephanstraße 20.

Der Praktische Schulmann

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule

Herausgegeben von

Rudolf Schmidt

Schuldirektor in Leipzig

56. Band, 5. Heft

Leipzig
Friedrich Brandstetter
1907

Ausgegeben am 15. Juli 1907

Inhalt.

Die Anfänge der deutschen Kultur. Von **Dr. Oswald Kahnt** . . . .
Reiters Morgengesang. Ein Beitrag zur Metamorphose des Volksliedes. Von **G. Waldfeld** . . . . .
Naturbeobachtungen der Kinder. Von **Johannes Reichelt**, Dresden . .
Unsere deutschen Spechte. Von **Alfred Kopsch**, Leipzig . . . . .
Plattdeutsche Wörter. Von **Th. Sisum**, Hauptlehrer der 1. Mädchen-Mittelschule in Altona (Fortsetzung) . . . . . .
Die „Neue Schweizerische Schulwandkarte" und die Geländedarstellung auf den Wandkarten unserer Schulen. Von Schuldirektor **Czerwenka** in Döbeln . . . . . .
Beiträge zur Physiologie und Phonetik der deutschen Sprache und Sprachlaute. Von **W. Henz** . . . . . .
Kleine Mitteilungen:
Johann Christian Günther . . . . . .
Ärztliche Zeugnisse . . . . . .
Die Vögel der Heimat . . . . . .
Gute alte Weisheit . . . . . .
Der Werdegang der deutschen Sprache und die Entwicklung auf politischem und kirchlichem Gebiete . . . . . .
Eingegangene Schriften . . . . . .

Jährlich erscheinen 8 Hefte von ca. 6 Bogen mit vierteljährlichen Verzeichnissen neuer Bücher über Erziehung und Unterricht.

Preis des Jahrgangs 10 M, des einzelnen Heftes 1,25 M.

Beiträge sind erbeten an die Verlagsbuchhandlung von **Friedrich Brandstetter** in Leipzig, Stephanstraße 20.

Der Praktische Schulmann

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule

Herausgegeben von

Rudolf Schmidt

Schuldirektor in Leipzig

56. Band, 6. Heft

Mit dem Verzeichnisse neuer Bücher über Erziehung und Unterricht
Leipzig 1907

Leipzig
Friedrich Brandstetter
1907

Ausgegeben am 5. September 1907

Nicht Worte nur, auch Töne im Deutschunterrichte. Von Robe
in Leipzig . . . . . .
Beiträge zur Kirchengeschichte in der Volksschule. Von Alfr
III. Bis Konstanz . . . . . .
Gedanken Goethes über Kunsterziehung. Von Rektor R. Hecke
Türkische Erziehung im Mittelalter. Von P. Schleiff . . .
Neues über Johann Friedrich Flattich (1713—1797). Von L
Stadtschulrat in Köln a. Rh. . . . . .
Plattdeutsche Wörter. Von Th. Sisum, Hauptlehrer der 1. Mädch
schule in Altona (Schluß) . . . . . .
Kleine Mitteilungen:
Neuere und ältere Stimmen über sexuelle Aufklärung der J
Die Ansichtspostkarte und ihre Benutzung in der Schule .
Eingegangene Schriften . . . . . .

Hierzu eine Beilage von Friedrich Brandstetter in Leipz
Buchhandlung des Waisenhauses in Halle a. S.

Jährlich erscheinen 8 Hefte von ca. 6 Bogen mit viertelj
Verzeichnissen neuer Bücher über Erziehung und Unte

Preis des Jahrgangs 10 ℳ, des einzelnen Heftes 1,

Beiträge sind erbeten an die Verlagsbuchhandlung von Friedric

Der Praktische Schulmann

Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule

Herausgegeben von

Rudolf Schmidt

Schuldirektor in Leipzig

56. Band, 8. Heft

Mit dem Verzeichnisse neuer Bücher über Erziehung und Unterricht
Heft 1907

Leipzig
Friedrich Brandstetter
1907

Beiträge zur Kirchengeschichte. Von **Alfred Kirsch**. IV. Ren
Die Bedeutung der Psychologie für die Methodik des gri
Rechenunterrichts. Von **K. Eckhardt**, Frankfurt a. M. .
Religionslehrer und Seelsorger. Gedanken über christlichen En
Von Oberschulrat **Römpler** (Schluß) . . . . . .
Rechenmeister Adam Ries und seine Söhne. Ein Beitrag zu
des praktischen Rechnens und des Rechenunterrichts.
Müller . . . . . .
Beiträge zur Physiologie und Phonetik der deutschen Sprache
laute. Von **W. Henz** (Schluß) . . . . . .
Zur volksschulmäßigen Feststellung, Befestigung und Verm
Himmelsgegenden. Von **Rudolf Hänsch**, Leipzig . . .
Kleine Mitteilungen:
Die Verflüssigung der „permanenten" Gase . .
Verwendung des Sauerstoffs und Stickstoffs . .
Ein neuer Kartenhalter . . . . . .
Eingegangene Schriften . . . . . .
Anzeigen . . . . . .

Hierzu eine Beilage von **Friedrich Brandstetter** in L

Erscheint 8 Hefte von ca. 6 Bogen mit vierte
Verzeichnissen neuer Bücher über Erziehung und Un

Preis des Jahrgangs 10 M., des einzelnen Heftes

erlag von Friedrich Brandstetter in Leipzig.

Kürzlich erschien:

Natur und Geist

ls Grundschema der Welterklärung

ersuch einer Kulturphilosophie auf entwicklungsgeschichtlicher Grundlage.
Als Unterbau einer künftigen Allgemeinen Pädagogik.

Von **Ernst Linde.**

VI und 656 S. Großoktav. Geh. 9.— M., geb. 10.50 M.

Der Verfasser hat sich vorgenommen, „die Welt und das menschliche Da- und die tausendfachen Kulturprobleme unserer Zeit unbefangen voraussetzungslos zu durchdenken" und wendet sich nun an jeden Ge- ten, der bewußt mitarbeitet an dem Kulturringen unserer Tage.

Unter Verarbeitung aller Forschungsergebnisse moderner Wissenschaft gibt ein reicher, von tiefer Religiosität durchdrungener Erzieher seine eigene Weltanschauung, Grundlage seines pädagogischen Systems, so klar und verständlich, überzeugend befreiend, daß zumal alle, die als Erzieher tätig sind — ernstdenkende Eltern, er und Universitätsdozenten, Theologen, Politiker und Gesetzgeber, also Jugend- Volkserzieher im weitesten Sinn — aber auch alle, die nach einer befriedigenden tauffassung suchen, mit Nutzen zu dem Buche greifen und es nicht aus der Hand n werden, ohne den Verfasser als echten Wahrheitssucher lieb zu gewinnen.

Von demselben Verfasser sind im gleichen Verlage erschienen:

rsönlichkeits-Pädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodenläubigkeit unserer Tage. Mit besonderer Berücksichtigung der Unterrichtsweise Rudolf Hildebrands. 2. Aufl. XVI u. 245 S. Oktav. Geheftet 2.50 M., gebunden 3.— M.

r darstellende Unterricht. Nach den Grundsätzen der Herbart-Zillerschen Schule und vom Standpunkte des Nicht-Herbartianers. Mit einem Anhang: Lehrproben in darstellender Form. VIII u. 144 S. Großoktav. Geheftet 2.— M., kartoniert 2.25 M.

unst und Erziehung. Gesammelte Aufsätze. VII u. 272 S. Großoktav. Geheftet 3.40 M., gebunden 4.— M.

Inhalt: I. Zur ästhetisch-pädagogischen Würdigung und Behandlung der Märchen. — II. Sind Detlev v. Liliencrons „Kriegsnovellen" Dichtungen? — III. Genialer und ethischer Auffassung im Konflikt. — IV. Kindergestalten in Jugendschriften. — V. Warum mehr ästhetische Erziehung? — VI. Religion und Kunst. — VII. Das System der ästhetischen Erziehung bei Schiller. — VIII. Die Kunst als Eroberer des Lebens. — IX. Kunst und Kind.

m goldnen Baum. Aphorismen zur Kunst des Lebens und der Erziehung. VIII u. 134 S. Oktav. Geheftet 2.— M., in geschmackv. Leinenband 2.60 M.

ulanthologie. Eine Sammlung neuerer lyrischer und lyrisch-epischer Gedichte zur Verwendung des Unterrichts in Religion, Geschichte, Geographie und Naturgeschichte. XXII u. 416 S. Großoktav. Geheftet 3.— M., gebunden 3.60 M.

derne Lyrik in schulmäßiger Behandlung. Mit besonderer Berücksichtigung des Ästhetischen. Ausgeführte Lehrproben zum Gebrauch in niederen und höheren Schulen. XII u. 227 S. Oktav. Geheftet 2.50 M., gebunden 3.— M.

r hat ein Recht auf die Volksschule? Grundlagen einer Schulpolitik vom freiheitlich-protestantischen, deutsch-nationalen und wissenschaftlich-pädagogischen Standpunkt. 88 S. Großoktav. Geheftet —.80 M.

Verlag von H. Hartung & Sohn in Leipzig.

Die schönsten Heldengeschichten des Mittelalters.

Ihren Sängern nacherzählt von

Ferdinand Bäßler

Mit Originalzeichnungen von A. C. Baworowski.

Bd. I. **Frithjofsage.** Mk. —.80, geb. Mk. 1.—
Bd. II. **Der Nibelungen Not.** Mk. 1.25, geb. Mk.
Bd. III. **Gudrun.** Mk. 1.25, geb. Mk. 1.50
Bd. IV. **Rolandsage.** Mk. 1.25, geb. Mk. 1.50
Bd. V. **Alexandersage.** Mk. 1.25, geb. Mk. 1.50

In einem Bande gebunden Mk. 5.—.

In besonderer Geschenkausgabe erscheinen:

Der Nibelungen Not. Mk. 2.—.
Die Gudrunsage. Mk. 2.—
Die Rolandsage. Mk. 2.—

geschmackvoll gebunden und reich illustriert.

Diese anerkannt vortrefflichen Erneuerungen der schönsten haben gegenwärtig, wo das Nationale mit Recht so betont wird ganz besonderen Wert und haben in maßgebenden Kreisen u [illegible] Lob gefunden. — Unter den zahlreichen, nur günstig [illegible] sagen:

[illegible] **Prüfungsausschuß der Lehrervereine:** „... Wir empfehlen [illegible]

Leipziger Lehrerzeitung: Die Vorzüge der Bäßlerschen Sagenbearbeit[illegible] durchsichtige Charakterschilderung und Anlehnung an die [illegible] Leser sich in die Zeit des Mittelalters mit ihren [illegible] zurückversetzt fühlt. Die Ausstattung ist geschmackvoll, der [illegible]

Lehrer R. [illegible] D.: [illegible] den besten Darstellungen unserer deutschen Helden[illegible] In enger Anlehnung an die Originalwerke erzählt [illegible] mit schöner, einfacher und plastischer Sprache. [illegible] Frithjofsage anzusehen. Die Gestalten derselben [illegible] Auge und müssen ebenso eindringlich auf unse[illegible] von den Nibelungen und Gudrun.

Empf. v. Königl. Sächs. Kultus-Ministerium. Diese sehr [illegible] die für die Jugend und das Volk bestimmt [illegible] außerordentlich anziehend geschrieben. [illegible] die Ausdrucksweise des Originals, [illegible] Es ist die Bearbeitung Schülern von 12 Ja[illegible] in [illegible] Linie empfohlen. Päd. Verein Dresd[illegible]

Neue Bücher
Erziehung und Unterricht; Jugendschriften

Herbst 1907

Mitgeteilt vom „Praktischen Schulmann“.

emeines, Schulwesen, Schulgesetzkunde, . . .
en, Berufswahl . . . . . S. 69
agogik, Unterrichtslehre . . S. 74
nen, Volks- und Jugendspiele, Kinder- . . .
en . . . . . S. 76
rrichts- und Schulbücher . . .
keligion, biblische Geschichte . S. 77
Deutsche Sprache, Literaturgeschichte, . . .
Deklamierbücher . . . . . S. 79
c. Rechnen, Mathematik, Naturlehre S. 82
d. Geschichte, Erdbeschreibung . S. 86
e. Gesang . . . . . S. 88
f. Zeichnen, Malen . . . . . S. 89
g. Schreiben, Stenographie . . S. 89
h. Handarbeiten, Handfertigkeit . S. 90
i. Sonstiges (Philosophie, Realienbücher, Volkswirtschaft usw.) . . . . S. 90
5. Bilderbücher, Jugendschriften usw. S. 91

1. Allgemeines, Schulwesen, Schulgesetzkunde, Reden, Berufswahl.

lungen, pädagogische. 8°. Bielefeld, A. Helmich.

ekt. Bach, Wilh. Carl: Unsere Kolonien im Schulunterricht. (31 S.) ('07.) — 40.

lungen, pädagogische. Neue Folge. Hrsg. v. Rekt. C. Rademacher. XII. Bd. 8°. Bielefeld, A. Helmich.

t. Kramp, H.: Der deutsche Unterricht an kaufmännischen Fortbildungsschulen u. die notwendige Grundlegung e. Lesebuchs. — **Schmidt,** W.: Die Neugestaltung des Aufsatzunterrichtes in der Volksschule. (18 S.) '07. — 40.

ft. Schultz. Rekt. Adf.: Der deutsche Schulmann im Spiegel der vaterländischen Literatur des XVI. u. XVII. Jahrh. (30 S.) ('07.) Einzelpr. — 60.

mn.-Dir. Frdr.: Gymnasium militans. (28 S.) gr. 8°. **Marburg, N. G. Elwert's Verl.** '07. — 40

Dr. Alfr., u. E. Fischer: Anatomisch-hygienisches Wandtafelwerk. Tafel: Falsches htiges Sitzen in der Schulbank. 58×82,5 cm. Farbdr. **Leipzig, F. E. Wachsmuth** 1.40; m. Leinw.-Rand n 1.60

hek Schüler-Versetzung. Der versetzte Schüler. Hilfsbuch f. die Anfertigg. guter Arbeiten zu Hause u. in der Klasse, Erreichg. der Versetzg. in die nächsthöhere Klasse u. Bestehen des Schülerexamens. 22,5×12 cm. Berlin-Schöneberg, Mentor-Verlag. Jedes Bdchn. 1 —

uschlag, H.: Arithmetik u. Algebra II. Höhere Arithmetik u. Algebra. Für Ober-Sekundaner, Untermaner, Ober-Primaner u. Abiturienten. (VIII, 99 S.) ('07.)

uschlag, H.: Mineralogie. Bedeutende Erleichterg des Auswendiglernens u. Behaltens fast aller Aufgaben des Unterrichts in der Mineralogie. Für die Schüler aller höheren Schulen bearb. (XII, 75 S. m. Fig.) ('07.)

uschlag, H.: Deutsche Grammatik. Bedeutende Erleichterg. des Auswendiglernens u. Behaltens aller Aufgaben des Unterrichts in der deutschen Grammatik. Anleitung, Aufgaben des Unterrichts in der deutschen Grammatik viel leichter, schneller u. gründlicher als sonst zu lernen u. das Gelernte bedeutend länger als sonst zu behalten. Für Sextaner, Quintaner, Quartaner, Untertertianer, Obertertianer, Untersekundaner, Obersekundaner, Unterprimaner, Oberprimaner u. Abiturienten. (VIII, 95 S.) ('07.)

ugendver.-Leit. Cand. min. Hugo: Die allgemein geistig-sittliche Fortbildung unserer schulentlassenen männlichen Volksjugend in obligatorischen Jugendvereinen. Ein Reformvorschlag. **itel-]Aufl.** (III, 73 S.) gr. 8°. Lüneburg, H. Laur '01; ('07). 1 —

hausen, Reg.-R. Dr. M. v.: Wegweiser f. die Einrichtung v. Schulsparkassen nebst e. **er f. Satzungen u. die Buchführung.** (III, 20 S.) Lex. 8°. Berlin, C. Heymann '07. 1 —

er, Oberschulr. vorm. Bürgersch.-Rekt. Dr. R.: Die Simultanschule. Ein ernstes Mahnwort. (1 S.) 8°. Stuttgart, J. B. Metzler '07. — 80

, neue, üb. Erziehung u. Unterricht: Jugendschriften. Mitgeteilt Sommer 1907. [Aus: rteljahrskat. der Neuigk. des deut. Buchh.“] (S. 29—65.) 8°. **Leipzig, J. C. Hinrichs'** bar — 50

Maintenon, Madame de. Extraits relatifs à l'éducation, choisis [illegible] Georges Lefèvre. (VI, 152 S.) '07. Geb. 1.60.

Dannemann, Prov.-Doc. Oberarzt Dr. Adf.: Psychiatrie u. Hygiene. Eine Anleitg. f. Seelsorger, Lehrer u. Erzieher. (150 S. m. 1 [illegible] tut des Rauhen Hauses '07).

Domitrovich, Archit. Armin v.: Grundzüge der Entwicklung der [illegible]licher Mitteilungen bearb. u. Kritik üb. die Behandlung [illegible] „Internat. Archiv f. Schulhygiene".] 113 S. m. 37 Fig. gr. [illegible] '07.

Droop, Fritz: Die sexuelle Aufklärung der Jugend. (17 S.) gr. 8 [illegible] & Co.

Ergebnisse, die, der Sommerpflege in Deutschland (Ferienkolo[illegible] im J. [illegible]. Bericht der Centralstelle der Vereinigg. f. Sc[illegible] Adresse: Berlin N., Auguststr. 91. (64 S.) Lex. 8°. Berlin, P[illegible]

Eulenburg, Alb.: Schulerselbstmorde. Vortrag. (Aus: „Ztsc[illegible] [illegible]. Hygiene.") (33 S.) gr. 8°. Berlin, Herm. Walther '07.

Feuereden, [illegible] Sedantage in der Schule. Mit e. vollständig[illegible] [illegible] Gedichte u. Deklamationen. Hrsg. v. Mitgl. d[illegible] [illegible] Seminar z. Hadersleben. 2. Hadersleben '07.

Gerhardt, [illegible] Dr. Arn. Bs.: Schule u. Charakter. Beiträge zur [illegible] [illegible] Pädagogium. 1. u. 2. Aufl. (213 S.) 8°. Gü[illegible]

Arnold, [illegible] [illegible]ministrativen Schulverwaltung. Referat. (6[illegible]

Hoffmann, [illegible]. Neudeutsche Monatsschrift f. Erzieh. u. [illegible] Mitarbeitung zahlreicher Gelehrten u. Schulmänner hrsg. v[illegible] [illegible] (VIII, 64 S.) Lex.-8°. Leipzig, Teutonia-Verlag. b[illegible]

Jahresberichte, [illegible] [illegible]ungen, [illegible]ssen, auf dem Gebiete der Pä[illegible] [illegible] Peter Rosegger. II. 8°. Graz, Le[illegible] [illegible] (130 S.) '07. 1.10.

Jahresberichte [illegible] Blätter. 8°. Langensalza, Sch[illegible] [illegible] Bordeaux. Ein Beitrag zu seiner [illegible] [illegible] m. einigen Anmerkgn. verse[illegible]

[illegible] [illegible]chaute Psychologie nach heute al[illegible] [illegible] '07. — 65.

[illegible] [illegible]arrect v. Dr. Gust. Fröhlich.[illegible]

[illegible] [illegible] der Lehre Herbar[illegible]

mann, Taubst.-Schul-Dir. Alb.: Übungsbuch f. stotternde Schüler im Anschluß an das Werk: Das Stottern u. seine gründliche Beseitigung durch e. methodisch geordnetes u. praktisch probtes Verfahren". 10. Aufl. (V, 116 S.) 8°. Berlin, E. Staude ('07). Kart. bar 1.25

bibliothek f. ländliche Fortbildungsschullehrer. gr. 8°. Leipzig, H. Voigt.

Bd. Löhnis, Priv.-Doz. Dr. F: Der Beruf des Landwirts. 12 Aufsätze zur Einführg. in die Landwirtschaft. (74 S.) '07. Geb. in Leinw. 1.40.

mann, C.: Handb. d. Unterrichts-Anstalten in Preußen. 6. Lfg. Potsd., A. Stein. 3 —

berger, Dr. Alex.: Weiteres zur Frage der Erziehung an Mittelschulen, besonders zur age der Einheitsmittelschule. [Aus: „Die Schul-Reform".] (V, 50 S.) gr. 8°. Wien, W. raumüller '07. 1 —

mann, Prof. Dr. Paul: Die Bedeutung der Farbenblindheit f. die Schule. (39 S.) 8°. Leip-, Quelle & Meyer '07. — 80

l, Ewald: Das höhere Schulwesen der Staaten Europas. Eine Zusammenstellg. der Stun-pläne. (VIII, 209 S.) Lex. 8°. Berlin, Trowitzsch & Sohn '07. 6 —

n Germania! Ein Sedanbüchlein. Gedichte, Reigen u. Festspiele f. Unter-, Mittel- u. Ober-e. Von e. Urjulinerin. (40 S.) 8°. Breslau, F. Goerlich ('07). — 60

kenlehrtafel. Der Jugend gewidmet vom Berliner Verein f. Schulgesundheitspflege. 64 cm Leipzig, Quelle & Meyer ('07). — 50; auf Leinw. u 1.10 (Partiepreise.)

rbuch des pädagogischen Vereins f. Altona u. Umgegend. Mit e. Verzeichnisse der Lehrer Lehrerinnen Altonas u. der Umgegend. Hrsg. vom pädagog. Verein. Ostern 1907 bis tern 1908. 12. Jahrg. (131 S.) kl. 8°. Altona, Schlüter. In Ledertuch kart. bar — 60

esbericht, pädagogischer, v. 1906. Bearb. u. hrsg. v. Kreisschulinsp. Schulr. Heinr. Scherer. . Jahrg. (XII. 565 u. 157 S.) gr. 8°. Leipzig, F. Brandstetter '07. 12 —

falem, Prof. Dr. Wilh.: Unsere Mittelschule. Ein Wort zur Reformfrage. (38 S.) 8°. en, W. Braumüller '07. — 80

bli, D. C. W.: Die Bedeutung der bildenden Kunst f. die Jugenderziehung, insbesondere ie Schule. Vortrag. (32 S.) gr. 8°. St. Gallen, Fehr '07. — 90

, Lehr. A.: Ernst Haeckel u. die Schule. Darlegung der pädagog. Ideen Haeckels u. Ver-n ihrer Verwertg. f. die Volksschule. (48 S.) gr. 8°. Stuttgart, A. Kröner '07. 1 —

ker, die pädagogischen. Zur Einführg. in ihr Leben u. ihre Schriften. In Verbindg. m. ft. Schulmännern hrsg. v. Geh. Reg.-R. E. Friedrich u. †Schulr. Herm. Gehrig. 8°. Halle, Schroedel.

Bd. Richter, Dr. Paul: D. Martin Luthers pädagogische Schriften u. reformatorische Verdienste um chule u. Unterricht. Mit besond. Rücksicht auf die Volksschule dargestellt. (VIII, 87 S.) '07. Kart. ar nn 1.25.

näffe, nicht zum bloßen Anschauen den Freunden der „Freien Schule" dargeboten. (Von Dr. Thdr. Kühtreiber.) (32 S.) 8°. Wien, Buchh. der „Reichspost-Druckerei" '07. — 20

emann, Prof.: Was bietet Posen, insbesondere die königl. Akademie zur Vorbereitung f. Prüfung der Mittelschullehrer, Rektoren u. Oberlehrerinnen, u. welche Neueinführungen für sind wünschenswert? Vortrag. Von allgemeiner Bedeutg. f. das Mittelschulwesen. S.) gr. 8°. Halle, H. Schroedel '07. bar — 50

, Rechngs.-Komm. Gewerbeger.-Vors. Jul.: Die Volksschulen des kgl. Reg.-Bez. der Pfalz. Ein eichnis der Lehrer-Bildungsanstalten, Schulinspektionen u. sämtl. Volksschulen m. An-e der daran wirk. Lehrkräfte. (52 S.) 8°. Speyer, Dr. Jäger '07. — 80

e, Karl, u. Max Ueberschaer: Schulrechts-Lexikon. Enth.: Gesetzliche Bestimmgn., behördl. rordngn. u. gerichtl. Entscheidgn. auf dem Gebiete des Schulwesens in Preußen. Hrsg. in A bis Z abgeschlossenen Heften. II. Bd. 3. Heft. (VIII, 80 S.) 8°. Langensalza, Schul-hdl. '07. 1.20

Dasselbe. II Bd. 1. Heft. 2. Aufl. (III, 84 S.) 8°. Ebd. '06. 1.20

, Paul: Jugendschrift u. Tendenz. Ein Beitrag zur Theorie der Jugendlektüre. (VII, S.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich '07. 1.60; geb. 2 —

rbuch, Magdeburger. Hrsg. vom Magdeburger Lehrerverein. (67 S.) 8°. Magdeburg, Peters '07. nn — 75

er-Jugend. Kalender u. Jahrbuch f. Schüler bayer. Lehrer- u. Lehrerinnenbildungs-talten auf d. (Schul)jahr 1907/8 (15. IX. 1907 bis 31. XII. 1908). Mit Bild- u. Musik-laben. Von Sem.-Lehr. Ludw. Eid. (176 S.) kl. 8°. Eichstätt, Ph. Brönner. Geb. in Leinw. — 80

n-Prüfungs- u. Informations Arbeiten. In zwanglosen Heften. gr. 8°. Minden, A. ieland.

Heft. **Pistor,** Rekt. Paul: Die deutschen Kolonien u. ihre Würdigung in der Schule. Mit e. Aus-ahl v. Aufsatzentwürfen üb. koloniale Themen. (56 S.) '07. — 80.

r-Prüfungs- u. Informations-Arbeiten. In zwangloser Folge. (Neue Aufl.) gr. 8°. nden, A. Huseland.

Heft. **Focken,** weil. Rekt. Th.: Begriff u. Wesen der Apperzeption u. ihre Wichtigkeit f. den unter-richtenden Lehrer. 3. durchgesch. Aufl. (56 S.) '07. — 80.

Lietz, Herm.: Deutsche Land-Erziehungsheime in Schloss Bieberstein i. d. Rhö
i. Thür., Ilsenburg i. Harz, Gaienhofen a. Bodensee u. Sieversdorf i. d. Mark.
zig, R. Voigtländer.
Das 9. Jahr 1906/1907. (169 S. m. 13 Taf.) ('07.) 4 —
Das 10. Jahr 1907/1908. 1. Tl. (58 S.) ('07.) 2.50.

Lück, Gymn.-Dir. Dr. Rob.: Das Steglitzer Gymnasium u. Herr Prof. Dr. Ludwig
e. Anh.: Erklärungen aus dem Kreise des Lehrerkollegiums. (46 S.) gr. 8°.
C. Winter, Verl. '07.

Maß, Thdr.: Die Vorbereitung auf die Lehrerprüfungen. (Bd.-Ausg.) II. Neue
Kirchengeschichte. (II, 150 S.) 8°. Leipzig, G. H. Wigand ('07).

Melinat, Gust.: Zeitgemässe Hausordnung f. die Lehrerbildungsanstalten! I
(30 S.) 8°. Langensalza, Schulbuchh. '06.

Michaelis, Stadtschulr. Dr. Carl: Die Stadt Berlin u. das Reformgymnasium. Vort
(21 S.) gr. 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh. 07.

Middell, Wilh.: Ritual der Schulfeiern. (16 S.) 8°. Mettmann, A. Friedrichs.

Mitteilungen der Kinder-Schutz- u. Rettungs-Gesellschaft in Wien. Hrsg.: Kin
u. Rettungs-Gesellschaft. 4. Jahrg. 1907. 4 Nrn. (Nr. 3. 48 S.) gr. 8°. Wien
& Co.). bar 1 —; einzelne

Monographien zur Jugendschriftenfrage. Hrsg. v. den vereinigten deutschen P
schüssen f. Jugendschriften. gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich.
Koster, Herm. L.: Kritische Betrachtungen üb. Hauslehrerbestrebungen u. Altersmar
'07 — 50.

Neuland, Dr. A.: Der Weg zur Universität. Ratschläge f. Volksschullehrer, die sich
studium widmen wollen. 2. Aufl. (VIII, 105 S.) 8°. Aachen, H. Kaiser '07.

Orthner, Ob.-Bezirksarzt Dr. Joh.: Der Stand der Schulhygiene nach den Verhandl
schulhygienischen Kongresses in Nürnberg m. besond. Berücksicht. der öst
Verhältnisse. Kurzgefasstes Handbuch der Schulhygiene f. Lehrpersonen, Ar
ärzte, Techniker, Schulbehörden etc. (IV, 412 S. m. Abbildgn.) gr. 8°. W
'07.

Pannwitz, Rud.: Der Volksschullehrer u. die deutsche Sprache. (152 S.) 8°. Ber
Verl. der „Hilfe" '07. Geb. in Le

Petersen, Reichstagsabg. Dr. Johs.: Die öffentliche Fürsorge f. die hilfsbedürftige
131 S. 8°. Leipzig, B. G. Teubner '07. 1 —; geb. in

Pfeifer, Dr. Rich. Arwed: Kritik der Schrift Friedr. Immanuel Niethammers: „D
Philanthropinismus u. Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts
Jena 1808". Ein Beitrag zur Geschichte der Gymnasialpädagogik. (43 S. u. Dop
Leipzig, J. v. Schalscha-Ehrenfeld '07.

Pland, Max Rich.: Die obligatorische Mädchenfortbildungsschule. Referat. (10 S
Lpzg., G. Böhmann.) '07.

Poster, Schulrat Musterreste m. lebenden Bildern. Zusammengestellt u. m. ver
Versen. 1. „Deutsche Freundschaft" m. Bildern v. Ost. Pletsch. (29 S.) gr. 8°.

Ratgeber für Vorbereitungen auf die zweite Lehrerprüfung. Verf. v. Rat., Egger
Dr. Hattermann, Sem.-Lehrern Hupfer u. Sieber. (154 S.) gr.
'07.

Harnack, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien
Aufl. (VIII, 152 S.) 8°. Langensalza, Schulb

Weimar. Selbständigkeit des weimarischen Schulwesens. Vom
Nur direkt.)

Preußen. Kultusministerium. Hs.: Die Bestimmungen des königl. pre
u. Medizinal-Angelegenheiten, betr. die Bef
Prüfungen der Lehrer, nebst dem Gesetze üb. die E
wesens, sowie den wichtigsten dazu erlassenen Ver
zusammengestellt. 13. Ausg., weitergeführt bis zum
Bd. (181 S.) 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh. '08.
Kart. 1.50; geb. in L

Reichsgau, Wanderlehrer: Fränkle, Lichtstreifen f. e. Seher im Souterrain
Wien. Umschlag: Streiflichter auf e. Fremde
Von Austrian Streifer.) Vereinsgabe zum
„Austria" f. Deutschböhmen. (24 S.) 8°. W

Landwirtschaftsch.-Dir. Dr.: Wo bleibt die Schulreform? Ein Weckruf an das Volk er. Gewidmet der deutschen Jugend u. ihrem Kaiser. (Neue billige [Titel-]Ausg.) S.) 8°. Leipzig, Fel. Dietrich ['04] '07. 1 —

Wegweiser f. die Berufswahl der Volksschüler. Im Auftrage des Jugendfürsorge- zu Tarnowitz hrsg. (19 S.) kl. 8°. Tarnowitz, (A. Kothe) ('07). bar — 15

t, Reg.-R. Kurt v.: Preußisches Schulunterhaltungsgesetz. Gesetz, betr. die Unterhaltg. l. Volksschulen. Vom 28. VII. 1906. Nach der amtl. Begründg., den Kommissions- u. den Verhandlgn. des Herrenhauses u. des Abgeordnetenhauses f. den prakt. Ge- läutert. 2., unveränd. Aufl. (182 S.) 8°. Berlin, F. Vahlen '07. Kart. 2.50

lfr. v.: Pädagogische Kleinigkeiten. (III, 74 S.) gr. 8°. Leipzig, Teutonia-Verlag — 60

g pädagogischer Vorträge. Hrsg. v. Wilh. Meyer-Markau. XVII. Bd. gr. 8°. Min- larowsky.

Lemming, Mädchensch.- u. Sem.-Oberlehr. Dr. Ernst: Wie erzieht u. bildet die höhere nschule unsere Töchter? Ein Beitrag. (47 S.) ('07.) — 80. — 8. Heft. Butler, Univ.-Präs. holas Murray: Schulbildung in den Vereinigten Staaten. Verdeutscht v. Dr. L. R. Klemm. ('07.) — 60.

ehr. Frz. Xav.: Das sprachkranke Kind in Haus u. Schule. Ein Ratgeber f. Eltern, Erzieher. (46 S.) kl. 8°. Augsburg, Literar. Institut '07. — 50

nn-Lehr. Jul.: Praktisches Übungsbuch f. Stotternde. Zum Gebrauche der Teilneh- Sprachheilkurien sowie der m. Sprachstörgn behafteten Kinder in Hilfsschulen. 2., u. erweit. Aufl. Mit 11 Zeichngn. im Texte u. 8 Abbildgn. im Anh. (VIII, 152 S.) over, Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel '07. Geb. 2 —

mus des Lehrpersonals an den Volksschulen des Reg.-Bez. Niederbayern nach dem om 1. VI. 1907. Mit Genehmigg. d. k. Regierg. v. Niederbayern nach amtl. Ma- arb. u. zum Besten des Kreisvereins zur Unterstützg. der Hinterbliebenen der Volks- r in Niederbayern, hrsg. vom Verwaltungsrate. (IV, 158 S.) 8°. Landshut, (Ph.). bar 2 —

ltur. H.: Die Pädagogik als Wissenschaft von Pestalozzi bis zur Gegenwart in ihrer ung im Zusammenhange m. dem Kultur- u. Geistesleben dargestellt. III. Abtlg. Die n Darstellgn. der empir. Pädagogik. (III, 298 S.) 8°. Leipzig, F. Brandstetter '07. 4.40; geb. 5 —

: Professor Dr. W. Rein. Eine kurzgefasste Darstellg. u. Würdigg. seines Lebens ns. Zu seinem 60. Geburtstage gewidmet. [Aus: „Der deutsche Schulmann".] 1 Bildnis.) Lex. 8°. Berlin, Gerdes & Hödel '07. — 80; geb. 1.50

des ersten österreichischen Kinderschutzkongresses, Wien 1907. Lex. 8°. Wien,

tokoll üb. die Verhandlungen des ersten österreichischen Kinderschutzkongresses in Wien, III. 1907. Nach stenograph. Aufnahmen red. vom Bureau des Kongresses. (XLVIII, 317 S.) 0.

ervorragender Pädagogen f. Seminaristen u. Lehrer. 8°. Breslau, F. Hirt.

Fischer, Sem.-Dir. Lic. E.: Preußische Volksschulordnungen. Mit e. Einleitg. u. m. An- merkungen u. hrsg. (79 S.) '07. Kart. — 95.

Dr. Heinr.: Zur Gleichstellung der höheren Beamten in Preußen, insbesondere der en u. Juristen. (80 S.) 8°. Gelsenkirchen, E. Mannengießer '07. 1 —

liothek, goldene. Wie werde ich versetzt? Hilfsmittel zur Erzielg. guter Haus- u. beiten u. um die Prüfg. in die höhere Klasse zu bestehen. 23×12,5 cm. Mattowitz, ina. Jeder Bd. 1 —

ig, Oberlehr. A.: Rechnen. Für Sextaner, Quintaner, Quartaner, Unter- u. Obertertianer. ßiger Lehrgang des elementaren Rechnens nebst mündl. Übungen f. das Kopfrechnen. Für Schüler heren Lehranstalten bearb. 94 S.) ('07.)

enig, Oberlehr. A.: Planimetrie. Für Schüler aller höheren Schulen. Alle wicht. Lehrsätze, ßlich bewiesen, nebst Hinweisen auf ihre prakt. Verwendg. zur Lösg. v. Aufgaben. Unter Bei- 150 übersichtl. Fig. (123 S.) ('07.)

, der Bremer, vor der Disziplinarkammer. Ein Kampf um die Freiheit der Volks- ach dem stenograph. Bericht hrsg. im Auftrage der brem. Volksschullehrer- u. -leh- o. der Preß-Kommission. (251 S.) gr. 8°. Bremen, C. Melchers) ('07. bar nn 1 —

inr.: Sozialdemokratie u. Schule. (53 S.) 8°. Berlin, Buchh. Vorwärts '07. — 75

, Rekt. H.: Die Fortbildung des Lehrers im Amte. III. Tl. Die Vorbereitg. auf die ifg., zugleich e. Repetitorium der Methodik u. Schulpraxis. 6., erweit. Aufl. (381 S.) ipzig, Dürr'sche Buchh. '07. 4.40; geb. bar 5 —

nder, unsere". Sammlung v. Vorträgen, geh. zur Förderg. sprechgebrechl. u. bliebener Schulkinder. Nr. 1. (31 S.) gr. 8°. Kiel, (R. Cordes) '07. 1 —

st.-Lehr. Otto: Die Entwickelung der Konsonanten in der Artikulationsklasse. (Zu-

(17 S.) gr. 8°. Friedberg (07. (Frankfurt a/M., K. Scheller.)

Verzeichnis Hamburger Volks-Schullehrer u. -Lehrerinnen des St
wie der Lehrer an den Vorschulen der höheren Staatsschulen),
soldungsdienstalter, nach den Schulen u. nach dem Alphabet. Nebs
(16. Jahrg.) Hrsg. v. der Gesellschaft der Freunde des vaterlan
wesens, vom Verein Hamburger Landschullehrer u. vom Verein
lehrerinnen. (257 S.) 8°. Hamburg, (C. Boysen).

Vogel, Dr. Aug.: Die pädagogischen Sünden unserer Zeit. Ein krit. Ü
der modernen Pädagogik auf dem Gebiete des höheren u. des nie
118 S.) gr. 8°. Lüdenscheid, F. Ebbecke '07.

Vogt, Gymn.-Prof. Dr. Heinr.: Mathematik u. Reformgymnasium.
Dürr'sche Buchh. '07.

Volksschul-Lehrer-Pensionsgesetz, das neue preußische, nebst dem ne
ges. Gesetz vom 10. VI. 1907. Auf Grund amtl. Materials bearb. (
Schwartz & Co. '07.

Wegner, Max: Warum wir Schulgärten u. landwirtschaftliche
(Teilweise aus: „Neue Bahnen".) (15 S.) gr. 8°. Breslau, Aug
sche Vereinssortiment '07.

Wenzel, C. A.: Die Fortbildung des Volksschullehrers (zugleich e. W
Hilfsbuch z. Prüfung. 2. Schlüssel zur Algebra. Bd. III. (164 S.) 8°. Langens
Von Bd. II ist noch nicht erschienen.

Werther, Geh. Reg.-R. Werner: Gesetz, betr. die Pensionierung der Lehr
öffentlichen Volksschulen vom 6. VII. 1885 in der Fassung vom 10.
die Fürsorge f. die Witwen u. Waisen der Lehrer an den öffentlichen
1885 in der Fassung vom 10. VI. 1907. Durch Anmerkgn. erläutert
Textausg. (20 S.) 8°. Berlin, Geschäftsstelle des Reichsboten '07.

Winterfeld, Achim v.: Was will die Schulreform? Mit Geleitwort
(40 S.) 8°. Leipzig, Fel. Dietrich '07.

Zahler, Dr. Hans: Andere Wege. Gedanken üb. Reformen im Sch
(VIII, 72 S.) 8°. Bern, A. Francke '07.

Zeitfragen, pädagogische. Sammlung v. Abhandlgn. aus dem Ge
v. Erz. Weiß. 2. Folge. 7. Heft. III. Bd. 3–5. Heft. 8°. München, V
Inhalt: 3. Heft: Herbart, Zur Würdigg. seiner Pädagogik. (44 S.)
(III, 56 S.) Inh.: Prof. Dr. L. Ew., Lehrer M. Tanzler u. Kurt Wittig.
Schule u. Jugendpflege nach Gemeindegiften. 3 preisgekrönte Arbeiten. (67 S

Zeitschrift f. experimentelle Pädagogik. Psychologische u. patholo
Organ f. d. Sozialpädagogik u. Schulhygiene, hrsg. v. Prof. E. M
1. Bd. 1. Heft. (96 S.) gr. 8°. Leipzig, O. Nemnich '07.

Kulemann, Landger.-R. W.: Die forensische Behandlung der Jugendlichen. Vortrag. (17 S.) 40.

Baginsky, Prof. Dr. Adf.: Die Impressionabilität der Kinder unter dem Einfluss des Mi- (Vortrag.) (21 S.) '07. — 40.

Fiebig, Dr. M.: Rachitis als e. auf Alkoholisation u. Produktionserschöpfung beruhende klungsanomalie der Bindesubstanzen dargestellt. (34 S.) '07. — 75.

Heller, Dir. Dr. Thdr.: Psychasthenische Kinder. Vortrag. (14 S.) '07. — 35.

Felisch, Geh. Admiralit.-R. Dr.: Die Fürsorge f. die schulentlassene Jugend. Vortrag. '07. — 30.

Schaefer, Prof. Dr. Karl L.: Farbenbeobachtungen bei Kindern. Vortrag. (16 S.) '07. — 30.

Landmann, Lehr. Hugo: Über die Möglichkeit der Beeinflussung abnormer Ideenassozia- irch Erziehung u. Unterricht. Vortrag. (17 S.) '07. — 40.

Dix, Lehr. Kurt Walth.: Über hysterische Epidemien an deutschen Schulen (Meissener Zit- emie — Tremor hystericus). Vortrag. (42 S.) '07. — 75.

Pabst, Sem.-Dir. Dr. A.: Die psychologische u. pädagogische Begründung der Notwendig- s praktischen Unterrichts. Vortrag. (16 S.) '07. — 40.

Schmidkunz, Dr. H.: Die oberen Stufen des Jugendalters. Vortrag. (16 S.) '07. — 40.

Mecke, Hanna: Fröbelsche Pädagogik u. Kinderforschung. Vortrag. (14 S.) '07. — 35.

Delitsch, Hilfsschuldir. J.: Über individuelle Hemmungen der Aufmerksamkeit im Schul- ortrag. (21 S.) '07. — 50.

Riemann, Taubst.-Lehr. G.: Die Taubstumm-Blinden. Vortrag, nebst Nachtrag. Mit 2 Taf. '07. — 45.

Bernhard, Schularzt Dr. L.: Beitrag zur Kenntnis der Schlafverhältnisse Berliner Ge- schüler. Vortrag. (13 S.) '07. — 25.

Damaschke, A.: Wohnungsnot u. Kinderelend. Vortrag. (13 S.) '07. — 30.

Rohden, Gefängn.-Geistl. Dr. G. v.: Jugendliche Verbrecher. Vortrag. (15 S.) '07. — 35.

Stier, Stabsarzt Dr. Ewald: Der Militärdienst der geistig Minderwertigen u. die Hilfsschu- 2 S.) '07. — 50.

ohs.: Erziehungslehren der Hl. Schrift, erläutert. (48 S.) 8°. Kassel, J. G. Oncken 07). — 25

): Des Kindes Freiheit u. Freude. 1—3. Tauf. (50 S.) 8°. Leipzig, H. Haessel . 1 —

: Herbarts Lehren u. Leben. (IV, 156 S. m. 1 Bildnis.) 8°. Leipzig, B. G. Teubner 1 —: geb. in Leinw. 1.25

Rett. Paul: Lehrplan f. die württembergischen Volksschulen. Mit Erläutergn. hrsg. . S.) 8°. Stuttgart, Muth '07. Geb. 3 —

m.-Prof. Dr. Paul: Schulethik auf dem Untergrunde e. Sentenzenharmonie. 2., verb. Aufl. (XIII, 97 S.) 8°. Berlin, Reuther & Reichard '07. 1.80; geb. n 2 —

. Johs.: Wie erziehe ich mein Kind? Kleiner Ratgeber f. junge Mütter. 1—20. Tauf. l. 8°. Hamburg, G. Schloeßmann ('07). nn — 10

be. (Größere Ausg.) (30 S.) kl. 8°. Ebd. ('07). — 60

-Worte. (Erziehung.) Ausgewählt u. m. Einleitg. versehen von Achim v. Winter- S.) 8°. Leipzig, Fel. Dietrich ('07). — 75; geb. 1.25

Das geschlechtliche Problem in der Kinderstube. (Zur Frauenfrage.) 1—5. Tauf. l. 8°. Hagen, C. Rippel ('07). — 75

it. Dr. Herm.: Die Mütter als Erzieherin ihrer Töchter u. Söhne zur physischen u. Gesundheit vom ersten Kindesalter bis zur Reife. Ein prakt. Buch f. deutsche Frauen. esch. u. verm. Aufl. Hrsg. v. Priv.-Doz. Dr. M. Seiffert. (XX, 682 S.) 8°. Leipzig, ter '07. 6 —: geb. 7.20

pl. M.: Bilder aus der kirchlichen Heilspädagogik. (IV, 138 S.) kl. 8°. Paderborn, ingh '07. 1.20

.: Die kindliche Psyche u. der Genuss geistiger Getränke. Abhandlung f. Lehrer te Eltern nach e. Vortrage. Mit e. Vorworte v. suppl. Chef Doz. Dr. Alex. Pilez. (IV, 14 Taf. im Texte.) gr. 8°. Wien, J. Safař '07. 1.40

die Volksschulen des Reg.-Bez. Coblenz. (69 S.) 8°. Kreuznach, K. Scheffel '07. Kart. 1.20

arlotte M.: Erziehung im Hause. Nach der 3. durchgesch. Aufl. deutsche Be- . E. Kirchner. II. Eltern u. Kinder. (XXIV, 250 S.) 8°. Karlsruhe, G. Braun'sche lr. '07. Geb. in Leinw. 3.50

rtbildgsch.-Veit. Rud.: Lehrstoffverteilung f. allgemeine gewerbliche Fortbildungs- f Grund der neuen Normallehrpläne. 8°. Wien, K. Graeser & Co.

nmerzielle Fächer, Geometrie, Privatkorrespondenz u. Geschäftsregeln. 2., verb. Aufl. (28 S.) art. 1 —

ehung, deutsche. In Verbindg. m. DD. Andreae, Gertr. Bäumer, Förster u. a. **l. Rein.** (In 2 Bdn.) 1. Bd. XIII, 566 S. gr. 8°. München, J. F. Lehmann's Verl. 4.50

Towne, Elizab.: Neue Menschen. Wie man Kinder u. Eltern erzi
Bondegger. (40 S.) 8°. Berlin, C. Georgi '07.

Troll, Mädchenbürgersch.-Rekt. Max: Das erste Schuljahr. Theorie u. P
im Sinne der Reformbestrebgn. der Gegenwart. (VIII, 181 S.)
Beyer & Söhne '07.

Walsemann, weil. Rekt. A.: Das Interesse. Sein Wesen u. seine B
Eine Ziller-Studie. Neu bearb. u. m. Anmerkgn. versehen v. Se
mann. 2. Aufl. (124 S.) gr. 8°. Hannover, C. Meyer '07.

Walter, Prof. Dr. Frz: Die sexuelle Aufklärung der Jugend. Notwend
wüchse. Mit besond. Berücksicht. der sozialen Verhältnisse. (162 S.)
'07.

Zimmer, Prof. D. Dr. Frdr.: Die Zimmerschen Töchterheime. (30 S.)
07.

3. Turnen, Volks- und Jugendspiele, Kinderg

Desiderius, H.: Leibesübungen u. Gesundheit. (III, 27 S. m. 1 Tab.)
07.

Festbuch [illegible] XI. markgräfler Gauturnfest, verbunden m. dem 25. St
[illegible] des Turnvereins Waldshut am 20./21. VII. 190
[illegible] Waldshut, (H. Zimmermann) '07.

Frey, [illegible] Turntag in Worms. Eine krit. Beleuchtg.
[illegible] '07.

Grittner, [illegible] u. F. Schmale, [illegible]-Turnlehrer: Praxis des Turnunterri
[illegible] Abbildgn. Für Volksschule
[illegible] auf Grund der neuesten amtl. Be
[illegible] Anh.: „Haltungsübungen" unter
[illegible] Bearb. v. Fr. Schmale. (VIII, 22
[illegible] 07. (G

Hermann [illegible] A.: Fest im Takt! Leichte Tonstücke, S
[illegible] 2. verm. Aufl. (VIII, 86 S.) gr. 8

[illegible] unveränd. Aufl. (VIII, 232 S. m

[illegible] in 6 Stufen. (62 S.) kl. 8

[illegible] ohne Geräte, nach dem S
[illegible] S. m. 13 Abbildgn.) 8°. Leip

Turnlehrerbildgsanst.-Dir. Alfr.: Reigenartige Turnübungen f. Mädchen. 2. Tl. Die ufen. 2. umgearb. Aufl. (138 S.) kl. 8°. Karlsruhe, G. Braun'sche Hofbuchdr. '07. 1.40
en.-Leutn. a. D. J. P.: Mein System. 15 Minuten tägl. Arbeit f. die Gesundheit. Mit nach der Natur, 1 Statuenbild u. 1 Zeittaf. Aus dem Dän. nach der 6. Aufl. des v. M. u. H. Tillge übers. 6. durchgeseh. u. erweit. Aufl. (94 S. m. Bildnis.) penhagen, Tillge '07. bar 2 —; geb. 3 —
f. Eug.: Giuochi ginnastici per le scuole femminili (asili, scuole elementari, citta- e istituti magistrali), con istruzioni in casi d'urgenza. (VI, 102 S. m. Fig.) kl. 8°. H. Schimpff ('07). 2 —
ney: Wasserspiele, Wettkämpfe u. Gymkhana im Wasser. Zum Gebrauche f. Leh- vereiniggn. u. Schüler. (20 S.) 8°. Graz, Leykam ('07). nn — 30
b.-Turnlehr. Fr.: Übungsgruppe f. das Winterturnen in der Landschule. (23 S. m. gn.) 8°. Bielefeld, Velhagen & Klasing '07. — 75
L.: Das Geheimnis, kräftig u. frisch zu bleiben — od. es wieder zu werden. Mit v. R. Gundlach. (96 S.) kl. 8°. Dortmund, F. Winzen ('07). Geb. in Leinw. 1 —
. A.: 136 vierstimmige Männerchöre f. die Sängerriegen deutscher Turnvereine, luß an Texte u. Singweisen v. Liederbüchern der deutschen Turnerschaft, bearb. VIII, 296 S.) 11×16,5 cm. Weißenfels, R. Schirdewahn '07.
In Leinw. kart. bar 1.50 (Partiepreise.)
leine, des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- u. Jugendspiele in Deutsch- s°. Leipzig, B. G. Teubner.
:mann, weil. Turninsp. A.: Ratgeber zur Einführung der Volks- u. Jugendspiele. Im Auf- s Zentralausschusses bearb. 6. umgearb. u. erweit. Aufl. m. zahlreichen Abbildgn., hrsg. unter . v. Prof. Dr. K. Koch v. Prof. Dr. E. Kohlrausch. (IV, 87 S.) '07. Kart. — 80.
i des technischen Ausschusses. (Im Auftrage des Zentral-Ausschusses zur Förderg. - u. Jugendspiele in Deutschland.) 10,7×7,2 cm. Leipzig, B. G. Teubner.
fball, gemischter, (m. Aufnehmen des Balles). 4. Aufl. (58 S. m. 1 Fig.) '07. — 20.
eitung, deutsche. Jahrg. 1907. 52 Nrn. (Nr. 1. 24 S. m. Abbildgn.) 21×12 cm. . Hohns. Vierteljährlich — 60
nlehr. Geo.: Wahrheit u. Klarheit auf dem Gebiete der Zimmer-Gymnastik. Die usbildg. ohne Geräte. (8 S.) gr. 8°. Hierzu e. Mappe m. 5 Übungstaf. in Lichtdr. Leben. (Kleine Ausg.) 23,5×32 cm. Hannover, Hahn '07. In Mappe 2.50; grosse Ausg. 33×48 cm. 4 —
rg. N.: Menschenkultur. Anregungen zur Stärkg. u. Veredlg. nationaler Kraft durch te Mithilfe gebildeter Frauen. (104 S.) 8°. Berlin, Modern-pädagog. u. psycho- ig '07. 1.50; geb. n 2.30

4. Unterrichts- u. Schulbücher.

a. Religion, biblische Geschichte.

fr.: Der biblische Geschichtsunterricht auf der Unterstufe. Praktische Anleitg. f. Leh- rerinnen. (V, 87 S.) 8°. Potsdam, A. Stein ('07). 1 —; geb. 1.30
Schulinsp. Schutr. S.: Das Leben Jesu in historisch-pragmatischer Darstellung. 2. Tl. S.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich '07. 1.60; geb. 2 —
t. Joh.: Die lauretanische Litanei. Unter Berücksicht. v. Katechismus, bibl. Geschichte lied erklärt. (77 S.) 8°. Cöln, J. P. Bachem '07. 1.50
. Karl: Der Katechismusunterricht. Präparationen. Nach neueren Grundsätzen bearb. (Methodisches Hilfsbuch f. den evangel. Religionsunterricht.) 2. u. 3. Aufl. 8°. Berlin, W. Prausnitz '07. Geb. nn 2.25
t, Sem.-Prof. Herm.: Didaktik u. spezielle Methodik des evangelischen Religions- s in Volks- u. Bürgerschulen. Mit e. Vorwort vom Superint. Dr. Thdr. Haase. (VII, . Langensalza, Schulbuch°. '07. 1 —
alth.: Biblische Geschichte nach der neueren Forschung f. Lehrer u. Eltern. 2. Tl.: stament. (VIII, 146 S.) gr. 8°. Hamburg, C. Boysen '07. 2 —; geb. in Leinw. 2.50
terfam.-Prof. D. Dr. Jak.: Handbuch zur katholischen Schulbibel. 1. Tl.: Alte Testa- VI, 400 S.) 8°. Trier, Kaiserl. u. Verlagsanstalt Schaar & Lathe '07. 3.20; geb. 4 —
R.: Das Interesse der Familie am Religionsunterricht in der Schule. Vortrag. r. 8°. Bremen, Rühle & Schlenker '07). — 30
., u. Frz. Falcke: Einheitliche Provinzialnormen f. den gesamten Religions-Unterricht gr. 8°. Halle, H. Schroedel.
le hl. Geschichte in Lebensbildern. [illegible] v. A. Falcke u. Frz. Falcke. [illegible] ist. Verfügg. v. 1902.) B. [illegible]

Werner, Bussinger, Walther, Panholzer u. die der Diözese Paderbo[illegible] u. mehreren Kartenskizzen u. Plänen. 5., verb. Aufl. (XI, 724 S.) [illegible]ningh '07.

Gürtler, Stadtkapl. Katech. Eduard: Vollständige Katechesen f. das 1. Sc[illegible]sätze f. den kathol. Religionsunterricht im 1. Schulj. 4., verb. Aufl. [illegible] Graz, Styria '08.

Hempel, weil. Schulr. Bezirksschulinsp. Dr. R.: Zum Katechismus-Unterri[illegible] 5. Aufl. (VIII, 187 S.) 8°. Leipzig, F. Brandstetter '07.

Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht, begründet v. Gymn[illegible] u. Dr. F. Fauth (†). gr. 8°. Berlin, Reuther & Reichard.

2[illegible]. Heft. Schuster, Gymn.-Oberlehr. Herm.: Der erste Korintherbrief. [illegible] aus dem zweiten Korintherbrief. (VI, 82 S.) '07. 1.50.

[illegible] e. Neue Aufl. gr. 8°. Ebd.

1. Heft. [illegible], w. Gymn.-Dir. Prof. M.: Die Bergpredigt. (Matth. 5— [illegible] Prof. Herm. Marx (VI, 61 S.) '07. 1.20.

Hoffmann, Sem.-Ob.-Lehr. Relig.-Lehr. C.: Der römisch-katholische Katec[illegible] beim Unterrichte in Lehrerseminaren, Präparanden-Anstalten u. [illegible] VIII, 517 S.) 8°. Habelschwerdt, Franke '07.

Hübner, [illegible] Heinr.: Was der kleine Katechismus f. e. großer Schatz i[illegible] [illegible] Luther. Bücherverein ('07).

[illegible] sich der Katechismusunterricht möglichst einfach, interess[illegible] [illegible] Beitrag zum Verständnis der Struktur des kleinen Kate[illegible] [illegible] Luther. Bücherverein '07.

Jung, [illegible] J.: Grundriß der christlichen Sittenlehre m. b[illegible] [illegible] der wichtigsten Rechtsgrundsätze üb. Kirche u. Sta[illegible] [illegible] Lehranstalten. 2. Aufl. (143 S.) 8°. Freiburg [illegible]

[illegible] katholischer, hrsg. vom Verband kathol. [illegible] [illegible] 8°. Freiburg i/B., Geschäftsstelle des [illegible] Geb. nn — [illegible]

[illegible] Dr. [illegible] Luthers, sowie Bibelsprüche u. [illegible] [illegible] 11. Aufl. (64 S.) 8°. Remscheid, H. [illegible]

[illegible] Verzeichnis f. die höheren Schul[illegible] [illegible] '07.

[illegible] Justus: Biblische Geschichte f. Sc[illegible] [illegible] 88 Abbildgn. u. 4 Kärtchen. (X[illegible]

[illegible] Geschichte, m. e. Anweisg. [illegible]

ack, Rekt. A.: Luthers kleiner Katechismus nebst den amtlich vorgeschriebenen Bibelsprüchen u. Kirchenliedern, zum Gebrauch im Schul- u. Konfirmandenunterricht. 12. Aufl. des Spruchbuches. (40 S.) 8°. Glogau, E. Zimmermann '07. nn — 10

aul, Lehr. Max: Für Herz u. Gemüt der Kleinen. 56 bibl. Geschichten f. die ersten vier Schuljahre in erzählend darstell. Form auf Grund Wundtscher Psychologie. 3., durchgeseh. Aufl. 5. u. 6. Tausend. (X, 207 S.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich '07. 2.40; geb. n 3 —

faff, weil. Prof. Max: Kirche, Kapelle u. Friedhof od. die hl. Orte u. ihre Einrichtungen. In Fragen u. Antworten f. Schule u. Christenlehre, sowie zur Belehrg. f. Erwachsene. 4. Aufl. (VIII, 116 S. m. Titelbild.) 11,7×7,5 cm. Freiburg i/B., Herder ('07). — 30; kart. — 40

flüger, Pfr. Paul: Grundriß e. modernen Moral- u. Religionsunterrichts f. die reifere Jugend. 2. Aufl. (16 S.) 8°. Zürich, Th. Schröter '07. Kart. — 30

einecke's Handbuch zur unterrichtlichen Behandlung der biblischen Geschichte, neu bearb. v. Reg.- u. Schulr. G. Guden. 2 Tle. 4. Aufl. gr. 8°. Hannover, C. Meyer '07. Je 2.25; geb. je 2.60

1. Altes Testament. (VII, 208 S.) — 2. Neues Testament. (IV, 210 S.)

eligionsbuch f. die ersten drei Schuljahre der evangelischen Volksschulen. Eine Vorstufe zu dem Religionsbuche v. A. Falke u. Prof. D. Förster. 2. Aufl. (IV, 75 S.) 8°. Halle, H. Schroedel '07. Geb. bar nn — 50

eligionsunterricht, evangelischer. Grundlegung u. Präparationen. Hrsg. v. Dir. Dr. A. Reukauf u. Prof. E. Heyn. gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich.

10. Bd. Ausg. B: f. Volks- u. Mittelschulen. Reukauf, A.: Kirchengeschichte. Präparationen f. den evangel. Religionsunterricht in den Oberklassen der Volksschulen u. den Mittelklassen höherer Schulen, hrsg. v. Dr. A. Reukauf u. E. Heyn. (XV, 247 S.) '07. 3.20; geb. 3.80.

eligionsunterricht, evangelischer. Grundlegung u. Präparationen. Hrsg. v. Dir. Dr. A. Reukauf u. Prof. E. Heyn. (Neue Aufl.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich.

6. Bd. Tell, Gust.: Geschichten aus dem Leben Jesu. Präparationen f. den evangel. Religionsunterricht in den Mittelklassen der Volksschule u. den Unterklassen höherer Schulen, hrsg. v. Dr. A. Reukauf. 3. Tl. 3., verb. Aufl. (XII, 445 S.) '07. 5.80; geb. 6.40.

9. Bd. Reukauf, A., u. H. Winzer: Geschichte der Apostel. 2. verb. Aufl. Präparationen f. den evangel. Religionsunterricht in den Oberklassen der Volksschulen u. den Mittelklassen höherer Schulen, hrsg. v. Dr. A. Reukauf u. E. Heyn. (XVI, 371 S.) '07. 4.80; geb. 5.40.

eukauf, A., u. E. **Heyn:** Evangelisches Religionsbuch. IV. Tl., Ausg. C. Lesebuch zur Kirchengeschichte f. Volks- u. Mittelschulen. (V, 126 S.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich '07. — 60; geb. — 80

Schröder, Sem.-Dir. J.: Kleine Kirchengeschichte. Kirchengeschichtliche Bilder. Hrsg. von Sem.- Relig.- u. Oberlehr. Dr. W. v. der Fuhr. 6. Doppelaufl. (VI, 140 S.) 8°. Paderborn, F. Schöningh '07. Geb. 1.50

Schuster, Dr. J.: Histoire biblique de l'Ancien et du Nouveau Testament ornée de 113 gravures sur bois, de 2 cartes et d'une vue de la Terre Sainte. Traduit sur la 58e éd. allemande par l'Abbé M.-B. Couissinier. 16. éd. (V, 296 S.) 8°. Freiburg i/B., Herder ('07). — 70; geb. n — 85

Segen, Bedenken, Wünsche in bezug auf den Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Hamburgs. (26 S.) 8°. Hamburg, L. Gräfe '07. — 50

Simme, Past. Lic. K.: Bibel u. Schule. Eine theologisch-pädagog. Erörterg. der Frage: Welcher Einfluss gebührt d. neueren u. neuesten Bibelauffassg. auf den Religionsunterricht in der evangel. Volksschule?, nebst e. kurzen Unterrichtsprobe üb. die bibl. Geschichte vom Sündenfall. (VI, 92 S.) 8°. Hannover, Hahn '07. 1 —

Sigt, Prov.-Schulr. Prof.: Religionsunterricht od. Moralunterricht? Vortrag. (55 S.) gr. 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh. '07. 1.20

Stier, Mittelsch.-Lehr. E.: Präparationsskizzen: Bergpredigt, Jakobusbrief u. Galaterbrief. Für den Schulgebrauch u. zur Vorbereitg. auf die 2. Lehrerprüfg. u. das Mittelschulexamen. Ausgearb. nach den 5 Formalstufen. (VI, 49 S.) gr. 8°. Langensalza, H. Beyer & Söhne '07. — 75

b. Deutsche Sprache, Literaturgeschichte, Deklamierbücher.

Arheim, Hans: Deutsche Fibel f. den gesamten Unterricht im 1. Schulj., insonderheit zur Erhaltung u. Erlernung unserer Sprache. Mit Zeichngn. u. bunten Bildern v. Heinr. Walsemberg, Arpad Schmidhammer, Frz. Skarbina u. Frz. Defregger. (IV, 145 S.) gr. 8°. Wolfenbüttel, Heckner '07. Geb. 1.50

— Erläuterungen u. methodische Anmerkungen zum Gebrauch der „Deutschen Fibel". (23 S.) gr. 8°. Ebd. '07. 1.50; bei Einführg. der Fibel unentgeltlich.

Baberg, Frdr.: Der grammatische Unterricht in der Volksschule. 3. verb. Aufl. (IV, 93 S.) 8°. Langensalza, Schulbuchh. '06. — 70

Egmann, Schuldir. Dr. A.: Anleitung zum Aufsatzbilden. Lehrplan u. Anschauungsbeispiele. Mit e. Bilderanh. (VIII, 175 u. 12 S.) gr. 8°. Leipzig, Quelle & Meyer '07. 2.60; geb. in Leinw. 3.10

3. Tl. Zur Quarta. 2. Aufl. (XII, 228 S.) '07. Geb. nn 2 —
4. Tl. Zur Untertertia. 2. Aufl. (XII, 252 S.) '07. Geb. nn 2.20.

Gansberg, Lehr. Fritz: Bei uns zu Haus. Eine Fibel f. kleine S
Arpad Schmidhammer. 3., unveränd. Abdr. (98 S.) gr. 8°. Lei

Gedichte, welche laut ministerieller Verfügung in den Volksschulen
(55 S.) kl. 8°. Cöln, H. Theissing '07.

— Vom preußischen Unterrichtsminister f. die Volksschulen vorg
Crüwell's Lesebuch fehlen. Ergänzung zu Crüwell's Lesebuch, Au
15 S.) 8°. Trier, H. Stephanus '07.

Dasselbe, soweit diese im Lesebuch v. Gabriel u. Supprian fehle
buch v. Gabriel u. Supprian, Ausg. f. den Reg. Bez. Trier. (7 S
'07.

Goethe's, Wolfg. v., Gedichte. Eine Auswahl aus Goethes lyr. u.
[illegible] in Lehrer- u. Lehrerinnen-Seminaren. Hrsg. v.
[illegible] Aus: „Dürr's deut. Bibliothek".] 3. Aufl. (S. 1
[illegible] '07.

Hermann, Hans: Der Anschauungsunterricht in der Dorfschule. Ei
[illegible] Neuzeit u. unter engster Verknüpfg. m. dem Den
[illegible] Anschauungsbilder bearb. 1. u. 2. Aufl.
[illegible] Schulbuch. '07.

Hirt [illegible] Gedichte, vom preußischen Unterrichtsminister f. die
[illegible] die verschiedenen Stufen der Volksschule. (3
[illegible]

[illegible] Dr. C., u. weil. Lehr. G. **Schlimbach:** D
[illegible] seiner geschichtlichen Entwicklung, th
[illegible] Eine Metrodik des sprachl. Elementarunte
[illegible] Edwin Wilke. (XII, 288 S.) gr. 8°.

[illegible] zu deutschen Aufsätzen u. Reden,
[illegible] den Hauptgattgn. der prosaischen
[illegible] neu bearb. v. Gymn.-Prof. Dr.
[illegible] F. Schöningh '07.
[illegible] zu den Klassikern. kl. 8°. Lei

[illegible] zu Friedrich Halms Gedichte
[illegible] zu Hebbels „Judith". (42
[illegible] in den Unterklassen. (Theorie

hmhaus, Fritz: 50 Prosaerzählungen aus deutschen Lesebüchern. Versuche schulmäß. Besprechg. nach literarisch-ästhet. Gesichtspunkten. (IV, 201 S.) gr. 8°. Langensalza, H. Beyer & Söhne '07. 2.70

ttge, Ernst: Der stilistische Anschauungs-Unterricht. gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich.
2. Tl. Der Aufsatzunterricht der Oberstufe als planmäßige Anleitung zum freien Aufsatze. 4., verb. Aufl. (XV, 254 S.) '07. 2.40; geb. n 3 —

tthias, Prof. Dr. Thdr.: Aufsatzsünden. Warnende Beispiele, zu Nutz u. Frommen der deutschen Schuljugend u. zur Ersparg. vieler roter Tinte gesammelt u. erläutert. 3., verb. Aufl. 31—40. Tsd. (85 S.) 8°. Leipzig, R. Voigtländer '07. — 80

lenne, weil. Sem.-Dir. H.: Kurze deutsche Sprachlehre f. Volksschulen. 9., verb. Aufl. v. Jos. Tiesmeyer. (48 S.) 8°. Paderborn, F. Schöningh '07. — 30

leyer, Johs.: Einführung in die deutsche Literatur. Dichtungen in Poesie u. Prosa, erläutert f. Schule u. Haus. Mit Unterstützg. namhafter Schulmänner unter Benutzg. des gleichnam. Werkes v. Lüben u. Nacke hrsg. Zugleich e. Geschichte der deutschen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. 3. Bd. Die Vorklassiker. (XIII, 846 S.) gr. 8°. Berlin, Gerdes & Hödel '07. 8 —; geb. 9 —

leyer, Rekt. Johs.: Lehr- u. Übungsbuch f. den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. In 5 Stufen f. Mittel-, Bürger- u. gehobene Volksschulen, sowie f. die entsprech. Klassen der höheren Lehranstalten bearb. Ausg. B in 2 Heften. 3. (Ster.-)Aufl. 8°. Hannover, C. Meyer '07. — 80
1. (56 S.) — 30. — 2. (104 S.) — 50.

leyer, Johs.: Aus der deutschen Literatur. Dichtungen in Poesie u. Prosa, ausgewählt f. Schule u. Haus. Mit Unterstützg. namhafter Schulmänner aus den Quellen zusammengestellt. 3. Bd. Die Vorklassiker. (XI, 571 S.) gr. 8°. Berlin, Gerdes & Hödel '07. 5.60; geb. 6.60

leyer, J.: Aus d. deut. Lit. 59.—65. Lfg. Berl., Gerdes & H. Je — 50

leyer, Johs.: Deutsches Sprachbuch. Für Bürger-, Mittel- u. höhere Mädchenschulen bearb. Ausg. B in 4 Heften. 8°. Hannover, C. Meyer.
1. Heft. Unter Mitwirkg. v. Dr. Roßbach bearb. 5. (Ster.-)Aufl. (II, 98 S.) '07. — 50.
2. Heft. Unter Mitwirkg. v. Dr. Roßbach bearb. 4., verb. Aufl. (II, 154 S.) '07. nn — 75.
3. Heft. Bearb. v. Rekt. Meyer u. Oberlehr. Dr. Rückert. 2., neu bearb. Aufl. (II, 171 S.) '07. 1 —

leyer, Mädchen-Bürgersch.-Rekt. Dr. Johs., u. Reform-Realgymn.-Oberlehr. Dr. Osk. Rückert: Kleiner Führer durch Geschichte, Leben u. Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache. (III, 171 S.) kl. 8°. Hannover, C. Meyer '07. 1 —; geb. 1.40

ssalek, Wilh.: Rechtschreibübungen, f. die Hand der Schüler bearb. II. Heft. (Mittel- u. Oberstufe.) 3. Aufl. (32 S.) 8°. Breslau, Priebatsch '08. — 20

ter, Lehr. Beda: Die Bürgerschule. Lehr u. Lesebuch f. die bürgerl. Fortbildungsschulen. 1. Aufl. Ausg. f. den Kanton Zürich. Umgearb. v. Sek.-Lehr. Frz. Arnold. (VIII, 251 S.) 8°. Aarau, H. R. Sauerländer & Co. '07. Geb. 2.20

mer, Haupt u. Bachmann: Deutsches Lesebuch f. höhere Mädchenschulen. Ausg. B in 4 Tln. Für höhere Mädchenschulen m. weniger als neun getrennten Stufen u. f. Mädchen-Mittelschulen. Bearb. v. Dirr. DD. Klaudius Bojunga, Alfr. Lentz u. Wilh. Tesdorpf. 2. Tl. (3. u. 4. Schulj.) (XV, 323 S.) gr. 8°. Frankfurt a. M., Kesselring '07. Geb. 2.50
Der 1. Tl. ist noch nicht erschienen.

Handt, Rekt. Joh.: Präparationen zu deutschen Gedichten u. Lesestücken. Nach herbartischen Grundsätzen u. zum Teile auch nach der dariell. Lehrweise u. m. beson. Berücksicht. einfacher Schulverhältnisse bearb. (In 3 Bdn.) I. Bd. Unterstufe. (VIII, 367 S.) gr. 8°. Goslar, R. Danehl '08. 1.20; geb. in Leinw. 4.80

Hiele, Sem.-Lehr. a. D. Lic. Frdr. Mich.: Minnesang u. Volkslied. Zum Schulgebrauch in Lehrer- u. Lehrerinnen-Seminaren ausgewählt u. hrsg. [Aus: „Dürr's deut. Bibliothek".] 2. Aufl. (115 S.) gr. 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh. '07. bar 1 —
— Die Zeitgenossen Goethes. Eine Auswahl aus der lyr. u. epigramm. deutschen Dichtg. von Claudius bis zu Kerner u. Eichendorff. Für den Schulgebrauch in Lehrer- u. Lehrerinnen-Seminaren hrsg. [Aus: „Dürr's deut. Bibliothek". 3. Aufl. S. 235—280.] gr. 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh. '07. bar — 60

Hiller, Frdr. v.: Wilhelm Tell. Ein Schauspiel. Hrsg. v. Sem.-Dir. Wilh. Ehrenring. [Aus: „Dürr's deut. Bibliothek". 2. Aufl. S. 3—76 m. 1 Karte.] gr. 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh. '06. bar — 75

Hindler, Oberlehr. a. D. Prof. Dr. M. u. Sem.-Dir. a. D. K. Volkmer: Deutsche Sprachlehre f. Lehrerbildungsanstalten. [Aus: Handb. d. Erziehungs- u. Unterrichtslehre f. d. Volksschule. VII. Bd.] 1903 bezw. Unter Mitwirkg. v. Sem.-Lehr. W. Stein. II. Tl. Für Seminarien. Mit e. Anh.: Stoffe der deutsch. u. Minderarten f. Abbildgn. zur Lautlehre [aus: Handb. d. Erziehungs- u. Unterrichtslehre f. d. Volksschule. VIII. Bd.] S. gr. 8°. Breslau, H. Handel '07. 1.60; geb. n 1.75

Schmidt, H., u. E. Wilke, Rektoren: Sprachhefte. 6 Hefte. [Neue Umschlag-Ausg. d
8°. Berlin ('07). Halle, H. Schroedel.
I. 2. Schulj. (18 S.) nn — 15. — II. 3. Schulj. (32 S.) nn — 20. — III. 4. Schulj. (36 S
— IV. 5. Schulj. (36 S.) nn — 25. — V. 6. Schulj. (47 S.) nn — 30. — VI. 7. .
(62 S.) nn — 40.

Schulausgaben, deutsche. Hrsg. v. Dr. J. Ziehen. kl. 8°. Dresden, L. Ehlermann.
Nr. 48. Stutzer, Gymn.-Dir. Prof. E.: Lesebuch zur deutschen Staatskunde. (168 S.) '07.
—— dasselbe. (Neue Aufl.) kl. 8°. Ebd.
Nr. 35. Goethe's Gedanken-Lyrik. Hrsg. v. Gymn.-Dir. Dr. Paul Lorentz. 2. verb. Au
('07.) Geb. 1.40.

Steidle's, Z., Sprachbüchlein f. die Hand der Schüler. Der vereinigte Sach- u. Sp
richt nach dem Lehrplan f. die württemberg. Volksschulen. III. Schulj. Mit 42 Abb
zeichnet u. in Holz geschn. v. Eduard Ade. 6. Aufl. (V, 174 S.) 8°. Leutkirch, J
'07. nn — 50; geb.

Studer, Lehr. Dietland: Der kleine Sprachschüler. Ein Berater der „Kleinen Sch
Lehrerausg. m. Vorwort. (X, 44 S.) 8°. Aarau, H. R. Sauerländer & Co. '07.
—— dasselbe. Schülerausg. (IV, 44 S.) 8°. Ebd. '07.

Vietzke, Präp.-Anst.-Vorst. E.: Wiederholungs- u. Übungsbuch f. die Behandlung poetisch
an Präparandenanstalten, in Andeutungen u. Ausführungen bearb. 4. Aufl. (VI
8°. Gotha, E. F. Thienemann '07.

Vollmann, Oberlehr. Remig.: Wortkunde in der Schule auf Grundlage des Sachun
1. Tl. Heimat- u. Erdkunde. 2. verb. u. verm. Aufl. (X, 174 S.) gr. 8°. München,
rer '08. 2.60; ge

Weicher's deutsche Literaturgeschichte. II. Tl.: Das 19. Jahrh. Zunächst f. Oberpri
Studirende dargestellt v. Dr. Rob. Riemann. (VIII, 99 S.) gr. 8°. Leipzig, Dieter

Weise, Prof. Dr. Osk.: Musterbeispiele zur deutschen Stillehre. Ein Handbüchlein f.
3., verb. Aufl. (34 S.) 8°. Leipzig, B. G. Teubner '07.

Wilke, Rekt. Edwin: Sprachhefte f. Mittelschulen u. verwandte Lehranstalten. Ausg.
Heften. 8°. Halle, H. Schroedel.
1. Heft. (2. Schulj.) 3. Aufl. (30 S.) '07. bar nn — 15.
2. Heft. (3. Schulj.) (Bisher 1. Heft.) 2. neu bearb. Aufl. (IV, 60 S.) '07. bar — 30.
3. (bisher 2.) Heft. (4. Schulj.) 2. neu bearb. Aufl. (72 S.) '07. bar — 35.

Wimmers, Reg.- u. Schulr. Dr., u. Kreisschulinsp. A. **Weinstock:** Deutsches Lese- u. Bild
f. katholische Lehrerbildungsanstalten, nach dem Lehrplane vom 1. VII. 1901 bea
Für Präparandenanstalten. Neue Ausg. (XI, 548 S.) gr. 8°. Breslau, H. Handel
3.40; geb. in Lein

Zarth, Mädchensch.- u. Sem. Dir. J.: Schwierige Abschnitte der deutschen Sprachlehre. F
Mädchenschulen u. Lehrerinnen-Bildungsanstalten zusammengestellt. (45 S.) 8°. Sa
C. Schmidtke '07.
—— Beispiele u. Regeln üb. den Gebrauch der Satzzeichen. [Aus: „Schwier. Abs
deutschen Sprachlehre". (8 S.) 8°. Saarbrücken, C. Schmidtke '07.

c. Rechnen, Mathematik, Naturlehre.

Bader, Paul: Augentauschungen. (72 S. m. 124 Fig.) gr. 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh.

Blaas, P. Dr. J.: Kleine Geologie v. Tirol. Eine Übersicht üb. Geschichte u. Bau de
u. Vorarlberger Alpen f. Schule u. Selbstunterricht. Mit 1 geolog. Karte, 22 Text
u. Taf. m. Abbildgn. v. Versteinergn. (VIII, 152 S. m. 12 Bl. Erklärgn.) kl. 8°. In
W[illegible] Geb. in Lei

[illegible] Schulen in 7 Heften. Ausg. F. Unter Mitw
[illegible] bearb. v. A. Büttner u. E. Kirchhoff. 8°. Leipzig

[illegible] 1 bis 10 u. von 1 bis 20. 10. bis 18. Taus. (24 S.) bar
[illegible] 1 bis 100. 10. bis 18. Taus. (32 S.) bar nn — 15.
[illegible] Vorbereitung der Bruchrechng. u. der Dreisatzrechng. [illegible]
[illegible] Taus. (48 S.) bar — 25.
[illegible] Das Rechnen m. unbenannten u. zweifach benannte
[illegible] Vorbereitung der Bruchrechng. u. der Dreisatzrechng. Die [illegible]
[illegible] 30.
[illegible] Dreisatzrechnung. Zeit- u. Durchschnittsrechn
[illegible] der Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen [illegible]
[illegible] bürgerl. Rechnungsarten u. den Wissensfächern.
[illegible] bar — 40.

VII. 1. Tl. Abschluß der bürgerlichen Rechnungsarten. 2. Tl. Aufgabengruppen aus wicht. Gebieten des prakt. Lebens zur Wiederholg. u. Anwendg. der erlernten Rechnungsarten, sowie zur Vermittlg. volkswirtschaftl. Kenntnisse. 2. Aufl. (96 S.) bar — 50.

VII a. Für die oberen Klassen der Mädchenschulen. 1. Tl. Abschluß der bürgerl. Rechnungsarten. 2. Tl. Aufgabengruppen aus wicht. Gebieten des prakt. Lebens zur Wiederholg. u. Anwendg. der erlernten Rechnungsarten, sowie zur Vermittlg. volkswirtschaftl. Kenntnisse. 2. Aufl. (80 S.) bar — 50.

...sper, Dir., u. Mittelsch.-Vorst. **Dammert**: Rechenbuch f. Stadt- u. Landschulen, bearb. unter Mitwirkg. mehrerer Schulmänner. III. Heft. Antworten. 2. Aufl. (76 S.) 8°. Gebweiler, J. Bolze '08. Kart. nn 1 —

...onle, Prof. Priv.-Doz. Dr. Wilh.: Lehrbuch der Experimentalphysik f. den Unterricht an höheren Lehranstalten. 4., verb. Aufl. Mit 420 in den Text gedr. Abbildgn., 1 Spektraltaf. u. 560 Übungsaufgaben. (VIII, 385 S.) gr. 8°. Stuttgart, F. Grub '07. Geb. 3.60

...orn's Aufgaben f. mündliches u. schriftliches Rechnen. Neu bearb. v. Sem.-Lehrern A. Elsner u. R. Sendler. Neue Ausg. A in 6 Heften. Lehrerheft u. Resultate. 3. Heft. (24 S.) 8°. Breslau, H. Handel ('07). — 30

— dasselbe. Neue Ausg. B in 5 Heften. Lehrerheft u. Resultate. 2. u. 3. Heft. (39 S.) 8°. Ebd. ('07). — 50

...rig, Baugewerkensch.-Ob.-Lehr. Dr. G.: Arithmetik u. Algebra, e. Lehr- u. Übungsbuch der Gleichungslehre f. Baugewerkenschulen u. verwandte techn. u. gewerbl. Lehranstalten m. besond. Berücksicht. der prakt. Anwendgn. Mit üb. 1000 Übungsaufgaben u. zahlreichen ausgeführten Rechenbeispielen, sowie 29 Fig. im Text. (VIII, 164 S.) 8°. Leipzig, F. Leineweber '07. Geb. nn 3.60

...ey, Sem.-Oberlehr. O.: Physikalischer Arbeitsunterricht. Ein Vorschlag zur Umgestaltg. des Unterrichts auf der Unterstufe. (VIII, 192 S. m. 30 Fig.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich '07. 2 —; geb. n 2.50

...aus, J.: Tafel zur Einführung in das Bruchrechnen. 100,5×102,5 cm. Farbdr. Stuttgart, Holland & Josenhans ('07). 1.20; m. Einfassg. u. Halbstäben 2.20; auf Leinw. 1.90

...aas, Prof. E.: Astronomie in der Schule. 1. Tl. (47 S.) 8°. Leipzig, Quelle & Meyer '07. — 80

...ähler, Schuldir. R.: Dezimalzahlen u. Brüche im Rechenunterricht der Volksschule. Skizzen zur method. Behandlg. dieser Zahlen, sowie Aufgaben f. das Kopfrechnen. 2. Aufl. (IV, 64 S.) gr. 8°. Leipzig, A. Hahn '07. 1 —; kart. 1.25

...pfert, Fortbildgsch.-Dir. P., u. Fortbildgsch.-Lehr. E. **Hartmann**: Beiträge zur Technologie. Für Lehrer an Fortbildungsschulen sowie f. den Unterricht in den Oberklassen der Volksschulen. I. Metalle u. Holz. (VIII, 136 S. m. 57 Abbildgn.) gr. 8°. Leipzig, A. Hahn '07. 1.80; geb. bar 2.20

...bler, Hochsch.- u. Sem.-Lehr. Dr. S. E.: Mündliches Rechnen. 25 Übungsgruppen zum Gebrauch an Mittelschulen. 2. Aufl. (43 S.) 8°. Zürich, Art. Institut Orell Füssli ('07). Kart. — 80

...mausek, Dr. T. F.: Lehrbuch der Somatologie u. Hygiene, f. Lehrer- u. Lehrerinnenbildungsanstalten bearb. 5. verb. Aufl. (152 S. m. 145 Abbildgn. u. 8 farb. Taf.) gr. 8°. Wien, F. Tempsky. — Leipzig, G. Freytag '07. Geb. 3 —

...ermann u. Diekmann's Lehr- u. Übungsbuch f. den Unterricht in der Algebra an den höheren Schulen. Neu bearb. v. Realgymn.-Oberlehr. Prof. Dr. Karl Knops. gr. 8°. Essen, G. D. Baedeker.

- Tl. Die vier Grundrechnungen. — Die linearen Gleichgn. — Die Potenzrechngn. — Die quadrat. Gleichgn. 12. Aufl. (VIII, 236 S.) '07. Geb. 2.25.

...enkampf, Oberlehr. landw. Fachlehr., u. Kreisschulinsp. **Krausbauer**, DD.: Rechenbuch f. ländliche Fortbildungsschulen, unter Mitwirkg. v. Kreisschulinsp. Herm. Gehrig hrsg. 1. Heft. 2. verm. u. verb. Aufl. (IV, 73 S. m. Fig.) 8°. Leipzig, B. G. Teubner '07. — 50

...etschel, weil. Sem.-Lehr. F.: Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. Vers. m. gleichzeit. Berücksicht. des Kopf- u. Zifferrechnens. Nach dem Tode des Vers. bearb. v. Sem.-Lehr. A. Kölpsch. 2. Tle. 17. Aufl. gr. 8°. Leipzig, C. Merseburger '07. Je 2.40; in 1 Bd. geb. 5.40

a) Allgemeine Methodik: Theorie, Geschichte u. Praxis. b) Das Rechnen m. ganzen Zahlen. (250 S.)

- Die Bruchrechnung u. die bürgerlichen Rechnungen. (260 S.)

...m, Oberlehr. **Hans**: Sammlung praktischer, methodisch geordneter Rechenaufgaben m. Erläuterungen, Anleitungen u. gelösten Musterbeispielen f. die 8. Werktagschulklasse, f. Fortbildungs- u. Fachschulen, Institute u. zum Selbstunterrichte. (VI, 106 S.) 8°. Würzburg, Stuber's Verl. '07. — 50

...ter, R., u. H. **Kretzschmar**, Bürgersch.-Oberlehrer: Das Rechnen im Haushalte. 1. Heft. Aufgaben u. Merksätze f. Hauswirtschaftskunde u. Rechnen in Mädchen-Fortbildungs-Schulen u. Mädchen-Oberklassen der Volksschulen. 3. Aufl. (54 S.) gr. 8°. Plauen, A. Kell '07. — 35. Lösungen. (8 S.) nn — 25

Kadesch, Oberrealsch.-Oberlehr. Prof. Dr. Adf.: Leitfaden der Physik. Unterstufe. (V m. 283 Fig.) Lex. 8°. Wiesbaden, J. F. Bergmann '07.

Kändler, Dr.: Einführung in das Elementarrechnen. (40 S.) kl. 8°. Eibenstock, [illegible] '07.

Kissel, Gymn.-Prof. Ferd.: Übersichtliche Zusammenstellung der wichtigsten Gru aus der niederen Mathematik. Für die Schüler höherer Lehranstalten zusamm 8°. Kaiserslautern, Ph. Rohr '07. Jedes Bdchn

1. Algebra. (VII, 50 S.) — 2. Planimetrie. (VII, 31 S. m. Fig.) — 3. Stereometrie u. Tr (42 S. m. Fig.)

Kleiber, Handelssch.-Reallehr. Joh., u. Oberlehr. Hugo **Scheffler:** Physik f. die Oberst Gebrauch f. die Oberklassen höherer Lehranstalten. Unter besond. Berücksicht. deutschen Lehrplane bearb. 2. vollständig umgearb. Aufl. m. mehr als [illegible] Fig., z durchgerechneten Musterbeispielen u. Aufgaben samt Lösgn. IX. 446 S. 8°. R. Oldenbourg '07. Geb. 4.45; in 2 Bde

Kölzsch, Sem.-Lehr. A.: Handbuch des Rechnens f. Präparanden. Nach Erlaß des [illegible] f. Präparanden Anstalten vom 1. VII. 1901 verf. 3. Aufl. (IV, 204 S. [illegible] Merseburger '07. 2 —

— Rechenbuch f. Volks- u. Mittelschulen. Ausg. f. die Gemeindeschulen in Stettin. 2. Leipzig, C. Merseburger '07. Einbd.

2. Heft. (6. Klasse.) Der Zahlenraum von 1 bis 100. (24 S.) — 16.
3. Heft. (5. Klasse.) Der Zahlenraum von 1—1000. (48 S.) — 24.
4. Heft. (4. Klasse.) Der unbegrenzte Zahlenraum; mehrfortige Zahlen. (60 S.) — [illegible]
5. Heft. (3. Klasse.) Mehrfach benannte Zahlen; Beginn der Bruchrechnung. (64 S.) — 3[illegible]
6. Heft. (2. Klasse.) Die Bruchrechnungen. (64 S.) — 30.
7. Heft. (1. Klasse.) Das bürgerliche Rechnen; Aufgaben aus den Wissensfächern. [illegible]

Koppe u. **Dickmann's** Geometrie zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten. Realschulanstalten. 8°. Essen, G. D. Baedeker.

3. Tl. Grundlehren der darstellenden Geometrie. Die wichtigsten Sätze üb. Kegelschnitte u. [illegible] Behandlg. Analytische Geometrie der Ebene. 3. Aufl., bearb. v. Realgymn.-Obl. Dr. Karl Koppe. Mit 250 Fig. u. zahlreichen Übgn. u. Aufgaben. (VII, 288 S.) [illegible]

Kraß, [illegible] Mart., u. weil. Prof. H. **Landois,** DD.: Lehrbuch f. den Unterricht in der [illegible] Für Gymnasien, Realgymnasien u. andere höhere Lehranstalten. [illegible]

[illegible] Unterricht in der Botanik. 7., unter besond. Berücksicht. der Biologie [illegible] 25 Abbildgn. u. 4 farb. Taf.) '07. 3.60; geb. 4.20.

Krüger, [illegible] Schul-Naturgeschichte in Gruppen u. Einzelbildern. 12. verb. [illegible] neuen Rechtschreibg. (VIII, 185 S.) 8°. Berlin, [illegible]

Lesser, [illegible] Osk.: Die Entwicklung des Funktionsbegriffes u. die [illegible] Denkens im Mathematikunterricht unserer höheren Schulen. Aus: [illegible] Klinger Oberrealsch. zu Frankf. a. M.". 74 S. m. Fig. Lex. [illegible]

[illegible] Heinr., u. Oberlehr. Otto **Fritz:** Die Chemie in der Volksschu [illegible] nach den Bestimmgn. des Unterrichtsplans f. [illegible] Verbindg. gr. 8°. Karlsruhe, Bad. Lehrmittel-Anstalt [illegible]

[illegible] Rechenbuch f. Volksschulen. 8°. [illegible]

[illegible] Volksschulen. (Neue Ausg.) (52 S. m. [illegible]

[illegible] Volksschulen. 1. Heft. (Neue Ausg. [illegible]

[illegible] '07. Kart. nn — 55.

[illegible] Mathematik zum Gebrauche an höher [illegible] Tigges. Ausg. B. Oberstufe. [illegible] Verbindg. m. neuerer u. darstel. Geometrie [illegible] (IX, 72 S. m. Fig. u. [illegible] Taf. [illegible]

[illegible] der mittleren Lehranstalten [illegible]

[illegible] '07. Kart. — 60.

[illegible] Mathematik auf den Gymnasien u. Realschulen [illegible] Anstalten u. Reformschulen, unter [illegible] H. Müllers mathemat. Unterrichtsw.

cjtufe. (Lehraufgabe der Klaſſen Ober-Sekunda u. Prima.) Abtlg. I: Planimetrie, Trigonometrie u. Stereometrie. 3. Aufl. (X, 251 S. m. Fig.) gr. 8°. Leipzig, B. ner '07. Geb. 2.80

n. G.: Rechenbuch f. die Oberklaſſe der höhern Töchter- bezw. Mittelſchulen u. beſon- Lehrerinnenſeminare, zugleich Heft VII als Fortſetzg. des in 6 Heften erſchienenen chs f. 6- bis 8klaſſ. Schulen. (IV, 203 S.) 8°. Halle, H. Schroedel '07. bar 1.60

ehr. Dr. F., u. Prof. P. **Siemon**: Lehr- u. Übungsbuch der Arithmetik u. Algebra f. Mädchenſchulen. (196 S.) 8°. Leipzig, F. Hirt & Sohn '07. Geb. 2 —

Dr. W.: **Naturgeschichtliche Tafeln f. Schule u. Haus. Farbdr. Annaberg, Graser's**

fel einheimischer Süsswasserfische. 56×85,5 cm. ('07.) 1.20.

) f. ein- u. zweiklaſſige Volksſchulen. Nach dem neuen „Lehrplan f. die württ. Volks- Hrsg. vom württ. evang. Lehrer-Unterſtützungsverein. II. Tl.: Mittelſtufe. (4. u. .) Schülerausg. 1—20. Tauſ. (47 S.) 8°. Stuttgart, A. Bonz & Co. '07. bar —30

I f. die Hand der Kinder. (2 S. auf Karton.) 8°. Dresden, L. & R. Becker ('07). bar — 10

Sem.-Lehr.: Der Rechenunterricht auf der Unterſtufe m. beſond. Berückſicht. der gegen- Beitrebungen. Zum Gebrauch f. Seminariſten u. Lehrer. (XV, 222 S. m. Fig.) alle, H. Schroedel '07. bar 3 —

f. Dr. J.: **Lehrbuch der projektivischen (neueren) Geometrie (synthetische Geometrie, e der Lage). 3. Tl.: Pol u. Polare. Mittelpunkteigenschaften. Involution. Brennpunkts- aften der Kurven 2. Grades. Nebst e. Sammlg. gelöster u. ungelöster Aufgaben, rgebnissen der ungelösten Aufgaben. Mit 550 Erklärgn. u. 172 in den Text gedr. das Selbststudium u. zum Gebrauche an Lehranstalten bearb. (Kleyer's Encyklo- r gesamten mathemat., techn. u. exakten Natur-Wissenschaften.)** (IV, 334 S.) gr. 8°. aven, L. v. Vangerow '07. 8 —

ehr. M.: Rechenbuch f. Elementarklaſſen. Für die Hand der Schüler bearb. (142 S.) tgart, J. F. Steinkopf '07. Geb. 1.20

d.: **Maturitätsaufgaben aus der darstellenden Geometrie nebst vollständigen Lö- Für die oberen Klassen der Realschulen u. verwandter Anstalten sowie f. das Selbst- zusammengestellt u. gelöst. 2. Tl. Darstellung v. Körpern m. Parallel- u. Zentral- lachen sowie regelmäss. Körper samt ihren Schattenkonstruktionen. 198 Aufgaben ig. auf 24 autograph. Doppeltaf.** (V, 92 S.) Lex. 8°. Wien, F. Deuticke '07. 3 —

ehr. P.: Die Behandlung der Raumlehre in der Volksſchule. 2. Aufl. (IV, 151 S. m. Langenſalza, Schulbuchh. '07. 1.50

lgges, Realgymn.-Dir. A.: **Ellipse u. Parabel als Zentralprojektionen des Kreises** 5×95 cm. Farbdr. Berlin, G. Reimer ('07). Auf Leinw. m. Stäben 10 —

lyperbel als Zentralprojektion des Kreises. 1 Bl. 125×95 cm. Farbdr. Berlin, G. '07). Auf Leinw. m. Stäben 10 —

tdmarsh.-Leutn. Leop.: Sternkarte des nördlichen Himmels. Auf Anregg. u. nach des Sch. Text. (4 S.) 33,5×20,5 cm. Graz, (P. Cieslar) ('07). nn — 10

.: Chemie u. Mineralogie in der Volksſchule. Ein theoretiſch-prakt. Handbuch f. den t in der Chemie u. Mineralogie auf der Oberſtufe einfacher Volksſchulen. (IV, 135 S.) dam, A. Stein '07). 1.50; geb. 1.80

. W.: Das Zählen u. erſte Rechnen. 2. völlig umgearb. Aufl. vom „Rechnen auf der ſe". (140 S.) gr. 8°. Kiel, R. Cordes ('07). 2.50

. W.: Der Zahlenkreis von 20—100 u. 100—1000. (67 S.) gr. 8°. Kiel, R. Cordes 1.60

chuldir. Karl: **Wegweiser zur Bildung heimatlicher Rechenaufgaben.** 2., verm. u. fl. (164 S.) gr. 8°. Leipzig, R. Hahn '07. 2 ; geb. bar 2.50

.: **Geologische Karte des Deutschen Reiches und der angrenzenden Gebiete. Ent- ach der internation. geol. Karte.** 1:1 000 000. 25×31,5 cm. Farbdr. Wien, A. Hölder bar — 36

t f. Zoologie. 1. Heft. Saugetiere. 47 S. m. 2 Fig. 8°. Osnabrück, G. Pillmeyer - 25

Prof. Dr. E.: Kurzes Lehrbuch der Chemie, zunächst f. den Unterricht an höheren Lehr- . 3., wesentlich verm. u. verb. Aufl. XIV, [illegible] S. m. 71 Abbildgn.) gr. 8°. Gießen, '08. 3 —; geb. 3.60

Ernſt: Faustskizzen zum [illegible] Unterricht. 1. Heft. 50 S. dgn.) gr. 8°. Leipzig, R. Hahn '07. - 50

Unterricht in der [illegible] Grundzge. I. Stufe: Unterſtufe. 2., verm. Aufl. Mit 54 Fa[illegible] VIII, 144 S. gr. 8°. Leipzig, R. Hahn '07. 2.20; geb. in Leinw. 2.60

Weber, Gymn.-Lehr. Dr. **Hans: Botanische Wanderungen in Neuburgs nächster** [illegible] **(Der botan. Schülerwandergn. II. Tl.) (50 S.) 8°. Neuburg a/D., Griessmayer** '0[illegible]

Wilk, Dr. E.: Anweisung zur Geometrie der Mittelschule v. Dr. E. Wilk u. E. Ha[illegible] (III, 81 S. m. 112 Fig.) gr. 8°. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer '07. geb.

Wirz, Prof. J.: Rechenbuch f. höhere Lehranstalten. Ergänzungsheft. (24 S.) 8°. J. Boltze '07. — 40; m. dem Rechenbuch [illegible]

Wolf, Schuldir. Frdr. Christ.: Praktische Geometrie f. den Schul- u. Selbstunterricht [illegible] Grundsätzen der Anschaug. u. Konzentration in genet. Stufenfolge aufgebaut u. [illegible] Berücksicht. der prakt. Bedürfnisse bearb. 2 Hefte. 3. u. 4. durchgeseh. Aufl. gr. 8 [illegible] E. Wunderlich '07.
1. (23 S. m. 30 Fig.) — 30. — 2. (58 S. m. 92 Fig.) — 50.

d. Geschichte, Erdbeschreibung.

1. Bücher.

Bilder aus Schlesien f. Erd- u. Heimatkunde. In Verbindg. m. B. Clemenz u. [illegible] hrsg. v. F. Priebatsch. 8°. Breslau, Priebatsch.
Nr. I. Clemenz, B.: Riesengrund m. der Schneekoppe. Bild v. Rich. Pfeiffer. Text v. [illegible] Fig.) ('07.) — 30.

Bosse's, Frdr., kleine braunschweigische Landeskunde. Für Schule u. Haus. 6. Aufl. u. hrsg. v. Sem.-Oberlehr. Gust. Hecke. (IV, 88 S. m. 36 Abbildgn.) 8°. Braun[illegible] Wollermann '07. — 60; m. farb. [illegible]

Dinges, Sem.-Lehr. J.: Das Relief in der geographischen Unterrichtspraxis. Theo[illegible] Anleitg. zur Verwendg. der Terrainmodelle. Mit Lehrproben. Für die Hand [illegible] bearb. (99 S. m. 5 Abbildgn. u. 1 Kärtchen.) 8°. Leipzig, K. G. Th. Scheffer '0[illegible]

Dreyer, Frdr.: Deutsche Kulturgeschichte von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. [illegible] lage f. den Unterricht in der deutschen Geschichte bearb. Nach dem Tode des Verf. u. hrsg. v. J. Meyer-Wimmer. 4. Tl. Das Zeitalter Friedrichs d. Gr. — Deutsch[illegible] 1. Hälfte des 19. Jahrh. — Das Zeitalter Kaiser Wilhelms I. 2. Aufl. (VIII, [illegible] Langensalza, Schulbuchh. '06.

Felgner, Oberlehr. Rob.: Merkbuch f. die Heimatkunde 3., 4., 5. u. 8. Schulj. (8 S. m. auf dem Umschlag.) gr. 8°. Dresden, A. Huhle '07. — 12 [illegible]

Freundgen, Prov.-Schulr. J.: Geschichtliche Bilder u. Vorträge. Beiträge zum Unter[illegible] Geschichte. 2., durchgeseh. Aufl. (339 S.) gr. 8°. Leipzig, Dürr'sche Buchh. '07. geb. in Le[illegible]

Geistbeck, Dr. A., u. Fr. **Engleder: Geographische Typenbilder. XV. Die Ki[illegible] Typus der deutschen Fördenküste. 2 Blatt je 54 × 78 cm. Farbdr. Dresden, Fröbelhaus** ('07). 7.50; m. **Leinw.-Rand u. Oesen 8 —; auf Leinw. m. St[illegible]**

Hellwig, [illegible] Prof. Dr. P.: Lehrbuch der Geschichte f. höhere Schulen. II. Abt[illegible] 2 Tle. gr. 8°. Leipzig, A. Deichert Nachf. 4.40;
1. [illegible] Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters. Mit 4 Karten u. einzeln[illegible] [illegible] '08. 1.50; geb. n 1.85. — 2. Tl. Vom Ausgange des Mittelalters bis zur [illegible] u. einzelnen Abbildgn. (V, 242 S.) '08. 2.80; geb. n 3.20.

Hirsch, [illegible] Dr. Karl: Heimatkunde des Herzogt. Steiermark. Zum Ge[illegible] [illegible] Volksschullehrer. Umgearb. u. in 3. [illegible] (IV, 164 S.) 8°. Wien, A. Hölder '07.

Hofmann, [illegible] in ihrer geographischen Grundlage u. geschichtlich[illegible] [illegible] vereinigten kulturgeograph. u. kulturgeschichtl. U[illegible] [illegible] Volksschulen, sowie als Hilfsmittel f. die staatsbürge[illegible] [illegible] (XV, 238 S.) 8°. Leipzig, F. Brandstetter '07. 2.5[illegible]

[illegible] Prof. Karl u. Prof. Rich. **Setzepfandt: Bilder u. Erzählung[illegible]** [illegible] nichte. **Ein Hilfsbuch f. die untere u. mittlere Stu[illegible]** [illegible] **Lehranstalten. 4. Aufl., bearb. v. Prof. R. Set[illegible]** [illegible] **Deutsche Sagen u. Geschichtsbilder aus dem** [illegible] **farb. Karten.) gr. 8°. Leipzig, G. Freytag. —**

[illegible] Wiesbaden. Mit zwei einleit. Abschnitten [illegible] ins Kartenverständnis", 4 Textfig. u. [illegible] [illegible] Aufl. (160 S.) 8°. Wiesbaden, H. Staadt '07.

[illegible] der **Erdkunde f. Mädchenlyzeen u. verw[illegible]** [illegible]
[illegible] Aufl. 59 S.) '07. Kart. 1.10.
[illegible] eingedr. farb. Kartenskizze.) '07. Kart 1.10.

schulinsp. Heinr.: Methodisches Lehrbuch e. begründend-vergleichenden Erd-
it begründ. Darstellg. der Wirtschafts- u. Kulturgeographie. 3. Bd. Die ausser-
hen Erdteile nebst den deutschen Kolonien. 2. u. 3. Aufl. Mit 7 Zeichngn. (VIII,
. 8°. Trier, F. Lintz '07. 4.20; geb. in Leinw. 5 —
veil. Stadtschulr. H., u. Lehr. K. Weickert: Bilder aus der deutschen u. bayerischen
Mit e. Anh.: Verfassung des Deutschen Reiches u. des Königr. Bayern. Hilfsbuch
en geschichtl. Unterricht. 5. Aufl., neu durchgesehen u. erweitert v. Kasp. Weickert.
. m. 1 Bildnis.) 8°. Würzburg, A. Stuber's Verl. '07. Kart. — 50
.: Deutsches Land u. Volk in Liedern deutscher Dichter. Beiträge zur vaterländ. Erd-
ammelt u. hrsg. (XIX, 440 S. m. Vollbildern.) 8°. Braunschweig, E. Appelhans
7. 3.50; geb. 4 —; in Geschenkbd. 5 —
s., Geschichtstafel f. Volksschulen. (Mit Bildnissen.) 211×102 cm. Kattowitz, C.
'07). 6 —; auf Leinw. n 10 —
aten aus dem Geschichtsunterricht der Volksschule. (16 S.) 8°. Kattowitz, C. Si-
7). — 15
. Schuldir. Ernst: Methodisches Handbuch f. den deutschen Geschichtsunterricht in der
e. (In 3 Tln.) gr. 8°. Leipzig, F. Brandstetter.
Zeitalter der Reformation bis einschließlich das Jahrhundert des 30jährigen Krieges. 2., verb.
, 273 S.) '07. 4 —; geb. 4.50.
ßisch-deutsche Geschichte vom Jahrhundert Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart. 2., verm.
, 523 S.) '07. 6.50; geb. 7 —
ttelsch.-Lehr. Karl: Unsre Heimat. Stuttgart u. Cannstatt m. Vorstädten u. Vor-
verm. Aufl. (40 S. m. Abbildgn. u. 1 Karte.) 8°. Stuttgart-Cannstatt, G. Hopf
nn — 40
Eduard, Präparationen zur unterrichtlichen Behandlung des Heimatlandes Steier-
t e. Geleitworte v. Sem.-Dir. Stadtschulinsp. Frz. Frisch. Für die 2. Aufl. durchgesehen
v. Oberlehr. Emmerich Hyden. (XIX, 180 S.) gr. 8°. Leoben, M. Enserer '07. Geb. 4 —
L.: Europa in natürlichen Landschaftsgebieten. Aus Karten u. Typenbildern dar-
unter Berücksicht. der ursächl. Zusammenhänge u. der Kulturverhältnisse bearb. 2.,
erm. Aufl. (XV, 154 S.) gr. 8°. Leipzig, E. Wunderlich '07. 2 —; geb. 2.50
Lehr. Carl: Methodik des Geschichtsunterrichts. (VII, 212 S.) 8°. Halle, H. Schroe-
bar 2.50
Sem.-Lehr. Herm.: Die Geschichte f. Präparandenanstalten. 8°. Hannover, C. Meyer.
sche, besonders brandenburgisch-preußische Geschichte bis zur Gegenwart. Für die II. Präparan-
4. u. 5. Aufl. (VIII. 136 S.) '07. Geb. 1.60.
n.-Ob.-Lehr. Dr. Willy: Deutsche Kolonien. Koloniales Lesebuch zur Einführg. in die
v. Deutschlands Kolonien u. ihrer Bedeutg. f. das Mutterland. Ausgewählt, ein-
m. e. Sachregister versehen. (VIII, 226 S. m. Titelbild.) 8°. Berlin, C. A. Schwetschke
07. 2.80; geb. 3.50
r, A. Cl.: Deutsche Geschichte. Erzählungen nach Quellen. II. Die Neuzeit. (V.
S.) gr. 8°. Nürnberg, F. Korn '07. 3.25; geb. in Leinw. n 3.75
er, C., u. L. Schillmann: Bergische Sagen. Heimatliche Erzählstoffe f. die Unter-
stufe. Ausgewählt u. erzählt. (IX, 37 S.) 8°. Elberfeld, W. Baedeker ('07).
Kart. bar — 50
v.: Geschichtliches Quellenbuch. Eine Sammlg. v. Quellenschriften, f. den Schulge-
g. 6. Bdchn. Vom Mittelalter zur Neuzeit (1254—1556). 3. Aufl. (80 S.) 8°.
. Voigtländer '07. — 60
v.: Geographie. Ausg. G: in 5 Heften u. e. Ergänzungshefte. Für höhere Lehr
earb. v. Prof. Dr. A. Rohrmann. 8°. Breslau, F. Hirt.
hrstoff der Untersekunda. Europa ohne das Deutsche Reich. Elementare mathemat. Erdkunde.
eographie. Mit 1 farb. Taf., 18 Karten u. Profilen im Text u. e. Anh. v. 24 Bildern in
phdr. (92 u. 16 S.) '07. — 90.
bschnitte der allgemeinen Erdkunde. Mit e. farb. Taf., 52 erläut. Karten, Profilen u. Bildern
(52 S.) '07. — 60.
Dr. C.: Der Geschichtsunterricht in entwickelnden Lektionen. Für die Hand des
ch neueren method. Grundsätzen bearb. 2. Tl. Deutsche Geschichte von der ältesten
um Ende des großen Krieges. Für die Oberstufe v. Volks- u. Mittelschulen u. die
en höherer Schulen. 2., durchgesehene u. erweit. Aufl. (XII, 502 S. gr. 8°. Halle, H.
07. 5.20; geb. in Leinw. bar 6.20
Gymn.-Dir. Prof. Dr. Heinr. [illegible] der Geschichte f. die oberen Klassen [illegible]
stalten. 8°. Paderborn, F. Schöningh.
tische Kaisergeschichte. [illegible] bis 1648. (Lehrstoff der Unter-Prima.)
arb. Aufl. Hrsg. v. [illegible] (X, 290 S.) '07. 2.20.
neuere Zeit von 1648 bis [illegible] (Lehrstoff der Ober-Prima.) 10., umgearb
sg. v. Gymn.-Dir. Dr. [illegible] (VII, 286 S.) 07. 2 —

Stieglitz, Hans: Heimatkunde. Zur Anregg. u. Benützg. in der Volksschule. 2. Aufl. (VI m. Fig.) 8°. Kempten, J. Kösel '07. 1 —;

Tecklenburg, Rekt. Aug., u. Sem.-Lehr. Karl **Dageförde:** Quellen-Lesebuch zur Gesch. Prov. Hannover f. Lehrer, Lehrerbildungs- u. andere Lehranstalten der Provinz, Schul- u. Volksbibliotheken. (VIII, 175 S.) 8°. Hannover, C. Meyer '07.

Tischendorf, Schuldir. Jul.: Geographie II. Präparationen f. den geograph. Unterricht schulen. Ein method. Beitrag zum erzieh. Unterricht. (In 5 Tln.) gr. 8°. Leipzig, E. W. II. Tl. Das deutsche Vaterland. (Hilfsbuch f. den ersten Unterricht in der Geographie v. T. 19. verm. Aufl. (X, 265 S.) '07. 2 —; geb. 2.40.

Wulle, F.: Erdkunde f. Lehrerbildungsanstalten. Nach den Lehrplänen f. die Lehrer anstalten in Preußen vom 1. VII. 1901 bearb. 1. Tl. f. Präparandenanstalten. 4. A. 264 S.) gr. 8°. Halle, H. Schroedel '07. bar 3 —; g

Wulle, F.: Schlesische Heimatkunde f. die Volksschule. Für die Hand der Schüler bea m. Abbildgn.) 8°. Stuttgart, W. Spemann ('07).

2. Schulatlanten u. Handkarten für Schüler.

Fischer, Rittmstr. E.: Handkarte der österreichisch-ungarischen Monarchie. 1: 28×40 cm. Farbdr. Czernowitz, H. Pardini ('07).

Gaebler, Eduard: Schulhandkarte des Vogtlandes. 1:200,000. 4. Aufl. 39×29,5 cm Plauen, R. Neupert jr. ('07).

—— Württembergischer Volksschul-Atlas. Mit besond. Berücksicht. der Heimats andskunde. 20 (farb.) Haupt- u. 10 Nebenkarten. Mit erläut. Texte v. Sem.-Oberleh 4. verb. Aufl. 21. bis 30. Taus., der Volksschulatlanten f. das Deutsche Reich 689— (4 S.) Lex. 8°. Tübingen, Osiander ('07).

Leeder, Mittelsch.-Lehr. E. Karte der Prov. Schlesien. Für den Schulgebrauch en gezeichnet. (Politisch.) 1:950,000. 14. Aufl. 34×46 cm. Farbdr. Görlitz, R. W ('07).

Schroedel's Plan der Stadt Halle a. S. (1:20,000) nebst Umgebungskarte (1:1 sechsfachem Farbendr. (2 Bl.) 28×20,5 resp. 28,5×21,5 cm. (Mit Text auf dem U Halle, H. Schroedel ('07).

Schroeter, E.: Handkarte vom Kreise Bernburg. 1:100,000. 38×37 cm. Farbdr. M zeichnisse sämtl. Ortschaften u. Wohnstätten des Kreises u. Angabe der Einw nebst kurzen Bemerkgn. (8 S.) 8°. Bernburg, P. Böttger ('07).
Schulausg. nn — 60; auf Pappe nn 1.20; auf Leinw. in Fut

Seytter, Wilh., u. A. **Hummel's** Schul-Atlas f. Mittel-, Bürger- u. höhere Madche sowie die mittleren Klassen höherer Lehr-Anstalten. Neu bearb., verb. u. verm. v. Lehr. Wilh. Seytter. 9. Aufl. 37 Haupt- u. 28 Nebenkarten auf 41 (farb.) Kar 34×26 cm. Biberach, Dorn ('07). Kart. nn 1.20; geb

e. Gesang.

Becker, Mu[illegible] Karl: Deutscher Männer-Chor. Eine reichhalt. Sammlg. alter u. n stimm. Männerlieder. Zum Gebrauch f. Lehrer, Seminarien, Präparanden-Anstalt [illegible] Gymnasien, Kadetten- u. Realschulen. (492 u. IV S.) 13,5×18,5 cm. [illegible] Wwe. & [illegible] Geb. nn 5.25 Par

[illegible] Chorbuch f. höhere Lehranstalten, insbesondere [illegible] teilnehmen. 110 Lieder, ausgewählt u. [illegible] T. Baedeker ('07).

[illegible] Schulen. Nebst einigen Gebeten u. Re [illegible] berg, F. Blühm '07.

[illegible] Ein methodisch-prakt. Übungs- u. [illegible] Volksschulen, sowie zum Gebrauche in Prä [illegible] den Vorklassen der Kirchenchöre. Unter [illegible] & Tischer '07. Kart.

[illegible] Sem.-Lehrer: Volksliederbuch f. Stadt [illegible] nebst einigen 3stimm. Chorälen u. ge [illegible] 8°. Halle, H. Schroedel ('07). bar — 80.

[illegible] Feiern f. Bürger-, Mittel u. höher [illegible] Hess. Schulbuchh., R. Röttger ('07

[illegible] Liederbuch f. die Unterstufe. VIII. [illegible]

ch, Sem.-Ob.-Lehrerin Amalie: Die Musik in Schule u. Haus. 2 Tle. 8°. Leipzig, B. G. ubner '07. 6 —; geb. in Leinw. 7.20
Gesangmethodik u. Harmonielehre. (III, 248 S.) 2.40; geb. 3 —. — 2. Ästhetik der Musik. Musikgeschichte u. musikal. Formenlehre. (VI, 432 S.) 3.60; geb. 4.20.

rbach, Sem.-Lehr. Edm.: 107 Volkslieder, welche v. den königl. Regierungen zu Cöln, sseldorf, Koblenz u. Trier zur Einübung in der Volksschule vorgeschrieben sind. In die s. Tonhöhe gesetzt, nach Griff- u. Strichschwierigkeit f. die Violine geordnet, zum Gebrauche f. Präparanden u. Seminaristen zusammengestellt. 3., unveränd. Aufl. (52 S.) 5×27,5 cm. Neuwied, L. Heuser Wwe. & Co. ('07). 1.60

sweiler, Gymn.-Dir. Dr. Jos.: Das Schulkonzert. Ein Beitrag zur Frage der Kunsterziehg. i Gymnasium. (48 S.) gr. 8°. Leipzig, Quelle & Meyer '07. — 80

f. Zeichnen, Malen.

lner, Rich., u. Jos. **Fortwängler:** Menschen im Leben u. Treiben des Alltags. Anregungen m Sehen u. Darstellen der menschl. Gestalt. 45 Taf. Zeichngn. m. erläut. Text in 3 Lfgn. e 15 Bl. m. 6 S. Text.) 46×29,5 cm. Leipzig, R. Voigtländer ('07). Je 3 —

ner, Sem.-Ob.-Lehr. Karl: Aufgaben f. Zeichnen u. Werktätigkeit. Mit method. Bemerkgn. g. 1. Tl. 1. u. 2. Schulj. (101 S.) gr. 8°. Dresden, A. Müller-Fröbelhaus '07. Geb. in Leinw. 3 —

, Sem.-Zeichenlehr. Insp. Heinr.: Der Zeichenunterricht in den badischen Volksschulen. Ein ndbuch f. den Klassenlehrer m. 110 erläut. Zeichngn. (III, 44 S.) 8°. Bühl, Konkordia . 1.20

er, Mädchenobersch.-Lehr. Carl: Das Zeichnen nach Gegenständen u. nach der Natur. rchgeführter Lehrgang in 60 farb. Blättern. Schüler-Zeichngn. f. das I., II. u. III. Zeinj. [4—6. Schulj.]) (60 Taf. m. 8 S. Text.) 31,5×40,5 cm. St. Gallen, Fehr ('07). In Mappe 6.50

ier, Realgymn.-Zeichenlehr. Frz.: Piniel-Spiele im Dienste der Kunsterziehung u. Kunstübung. Tl. 1. Heft: Zwei neue Blockierverfahren zur Darstellg. v. bewegl. Lebensformen f. das dächtnis- u. Phantasiezeichnen. (10 Taf. m. Text auf der Rückseite u. dem Umschlag.) 18,5× cm. W.-Jena, Thüringer Verlagsanstalt ('07). 1 —

lger, Lehr. Fritz: Das Zeichnen an unserer Volksschule. (47 S. m. Abbildgn. u. 8 Taf.) Bern, G. Grunau '07. 1.50

er, Frz.: Der lustige Maler. Ein humorist. Malbuch m. kurz. Versen. 1. u. 2. Heft. (S. 1—u. 41—80 m. z. Tl. farb. Abbildgn. u. je 5 Malpappen.) gr. 8°. Leipzig, A. Hahn ('07). bar je 1.20; in 1 Bd. geb. 2.50

rtz, Chr.: Neue Bahnen. 3. Tl. Der Zeichen- u. Kunstunterricht auf der Mittelstufe. , 47 S. m. 1 Fig., 8 S. Abbildgn. u. 4 farb. Taf.) Lex. 8°. Hamburg, Boysen & Maasch . 2.50

ner, P.: Praxis der neuen Zeichenmethode f. die Volksschule. 13,5×17,5 cm. Breslau, ebatsch.
I Unterstufe: Der Erfolg im Gedächtniszeichnen: a) Methodik. b) Sammlung einfachster Lebensormen. (ca. 140 Zeichngn.) c) Stoffpläne. d) Materialien. 4. verb. Aufl. (24 S., 80 S. Zeichngn. . S. 105—112.) ('07.) 1.20.

l's, Dr., graphisches Heft. I u. II. Lex. 8°. Gebweiler, J. Boltze. Je 1 —
fathematik, Naturwissenschaften. (42 S. m. Fig. u. 1 Pausbl.) ('07.) — II. Geographie. Wirtaftslehre, Statistik. (40 S. m. Fig. u. 1 Pausbl.) ('07.)

g. Schreiben, Stenographie.

cht, Dr. Karl: Lehrbuch der Gabelsbergerschen Stenographie f. Schul- u. Selbstunterricht. kurz.: Wissenschaftliche Darstellg. des Lehrgebäudes. 13. Aufl. m. e. Nachtrage: Die neuen cliner Systembeschlüsse m. Gegenüberstellg. der bisher. Schreibweisen v. Stenogr.-Lehr.-Verb. rl Gerber. (VIII, 116 u. 19 S.) 8°. Dresden, F. Jacobi '07. Geb. in Leinw. 3 —

Lehrbuch der Gabelsbergerschen Stenographie f. Schul-, Vereins- u. Selbstunterricht. kurz.: Praktischer Lehrgang in stufenweise geordneten Regeln u. Übungen nach der Methode Ahns. Verlags- u. Rechtsform: Unter Zugrundelegg. der Systemmarkunde der belsbergerschen Stenographie nach Beschl. d. Leipz. Kongr. v. 1897 (Artikel III—113. Jan.). VIII, u. IV, 26 S.) 8°. Dresden, F. Jacobi '07. Geb. n 1.80

dasselbe. II. Tl.: Siehe Titel. Kurz: Fortsetzung der Lehrmittel für Stenographie nach Gabelsberger. n Stenographie nach den Beschl. d. Leipz. Kongr. v. 1897 (Artikel III—113. Jan.). (VI, 26 S.) 8°. eeden, F. Jacobi '07. — Ges. kart. n —.75

chardt, Prof. W.: Heureka. Einfachste Schnellschrift. In e. Stunde zu erlernen. Nur 7 chen u. einige sofort einleuchtende Abkürzgn. 7 bis 12. Taus. 7 S. auf Karton. kl. 8°. pzig, A. F. Schlötter '07. — 2

(Aus: „Archiv f. Stenogr." u. „Der deutsche Stenograph".) (24 u.
(Gerdes & Hodel) '07.

Keining, Dr. Gust.: Lehrgang der Stenographie f. die deutsche u. die
eigenem System. (56 S.) 8°. Dortmund, (F. W. Ruhfus) '07.

Krieg, weil. Oberlehr. R. Postl. Prof. Heinr.: Lehrbuch der Gabelsbergerich
schrift. Für Volksschulen u. höhere Schulen, sowie f. den Selbstunterricht
gearb. nach den Beschlüssen des Berliner Stenographentages 1902 du
(Je S.) 8°. Dresden, F. Jacobi '07.

Lesebuch f. angehende Stenographen (System Gabelsberger). N
schlussen umgearb. v. Prof. Dr. Rob. Fuchs. (89. u. 90. Aufl.) (Je 3
F. Jacobi '07.

Stenographisches Schreibheft m. Vorschriften. Hilfsmittel zur leich
lerng. der Gabelsbergerschen Stenographie, nach den Berliner Bes
neu bearb. v. Prof. Dr. Rob. Fuchs. 1. Heft. 31. Aufl. (48 S.) 8°. Dresde

Laukamm, Sem.-Ob.-Lehr.: Leitfaden der Gabelsbergerschen Stenograph
IV, 38 S.) 8°. Wolfenbüttel, Heckner '07.

Lenk, E.: Lehrbuch der Stenographie. (4 S.) gr. 8°. Berlin (SW. 68
Selbstverlag '07.

Miklas, Aug.: Schreiben u. Zeichnen an der Schultafel. Praktisch-meth
amtskandidaten u. Anfänger im Lehramte. Mit vielen in den Text g
Illustr. VIII, 216 S. m. 5 farb. Taf.) gr. 8°. Wien, H. Kirsch '08.

Radzig-Radzyk, Major Herm.: Schrifttafeln f. den Unterricht an h
Mittel- u. Fortbildungsschulen sowie f. den Selbstunterricht als Beitra
Mit erläut. Text von Flodoard Frhr. v. Biedermann. (4 Taf. m. 8 S
27 × 19 cm. Charlottenburg, P. J. Müller '07.

Röthig, [illegible]: Lehrbuch der Verkehrsschrift des Gab
[illegible] Bürger- u. Fortbildungsschulen. 3. u. 4. Aufl. (7—1
[illegible] 98 S. 8°. Leipzig '07.

Schwarz, Wilh.: Grundriss der Kurzschriftlehre. I. Tl.: Begriffslehre.
[illegible] m. Dr. Wilhelm Mager üb. seine „Beiträge zur Kurzschrift
[illegible] VIII, 78 S. gr. 8°. Leipzig, J. H. Robolsky) '07.

[illegible] Stenographie f. Kaufleute. Lehrbuch
[illegible] Gewerbe- u. höhere Bürgerschulen.
[illegible] sowie zum Vereins- u. Selbstunterricht. 3. na
[illegible] Stenographentages vom J. 1902 neu bearb.
[illegible] Moderne kaufmänn. Bibliothek.
[illegible] der modernen kaufmänn. Bibliothek ('07

[illegible] Briefe. 3—5. Brief. Wien, Manz.

…ke, Stadtschulr. M., u. Rekt. a. D. Prof. O. **Schmeil,** DD.: Realienbuch. gr. 8°. Leipzig, B. Teubner.

. 21. **Franke,** M., u. O. **Schmeil:** Realienbuch, hrsg. unter Mitwirkg. v. Lehr. R. Lehmann u. Stadtschulr. P. Lorenz. Mit zahlreichen Abbildgn. nach Orig.-Zeichngn. v. W. Heubach, A. Wagner u. R. Bauer. Ausg. B f. evangel. Schulen. (VII, 288 S.) '07. Geb nn 1.25.

…meister u. Wüster: Wirtschaftsbuchführung f. Fortbildungsschulen. Wirtschaftsbuch …sabuch). (20 S.) Lex.-8°. Nebst: Übungsstoff u. Aufgaben. (11 S.) gr. 8°. Wittenberg, Herrose '07. — 60

…er, J., u. Fr. W. **Mattes,** Oberlehrer: Realienbuch f. Volks-, Bürger- u. Töchterschulen, …h. Geographie, Geschichte, Gesundheitslehre, Naturgeschichte u. Naturlehre. Nach den Bestimmgn. des bad. Lehrplanes bearb. 11. verb. Aufl. (IV, 364 S. m. 165 Abbildgn.) 8°. Bühl, Konkordia '07. Geb. nn 1.30

…tholz, Handelslehranst.-Ob.-Lehr. a. D. Rob.: Geschäftsgänge zur Buchhaltung zum Gebrauche in den Handelslehranstalten. 8., umgeänd. Aufl. (15 S.) 8°. Dresden, F. Jacobi — 40

…ding, Gymn.-Rekt. Prof. Dr. H.: Denkmäler antiker Kunst. Für das Gymnasium ausgewählt u. in geschichtl. Folge erläutert. 2. umgearb. Aufl. (70 u. 25 S. m. Abbildgn.) 19,5 : 28 cm. Leipzig, E. A. Seemann '07. Kart. 1.80

…ost, Prof. Dr. Karl: Beiträge zur Behandlung der philosophischen Propädeutik in Prima. (28 S.) gr. 8°. Leipzig, Quelle & Meyer '07. — 80

5. Bilderbücher, Jugendschriften, Theaterstücke für die Jugend.

…rian, Frida: Fürs junge fröhliche Mädchenherz. Der weibl. Jugend gewidmet. Mit zahlreichen Bildern v. Karl Schmidt u. R. Trache. (288 S. m. Farbdr.) 8°. Reutlingen, Enßlin & Laiblin ('07). Geb. in Leinw bar 3.50

…berg, Th.: Wie einst es war. Aus Geschichte u. Sage v. Sonthofen u. Umgebg. (VI, 79 S. m. Titelbild.) 8°. Sonthofen ('07). (Nürnberg, F. Korn.) — 70; kart. — 85

…Gottes Brünnlein. Erzählungen u. Gedichte f. die Jugend v. W. Fischer, W. Hey, F. Jacobs u. a. (80 S. m. Abbildgn. u. 4 Farbdr.) 8°. Reutlingen, Enßlin & Laiblin ('07). Geb. bar — 60

…rlein, Jos.: Jugendbücherei. kl. 8°. Regensburg, J. Habbel. Jedes Bdchn., geb. 1.20
Unschuldig verurteilt. Erzählung f. die Jugend. (96 S. m. Titelbild.) ('07.)
Lohn der Barmherzigkeit. Erzählung f. die Jugend. (108 S. m. 2 Vollbildern.) ('07.)
Die Perlenmuschel. Erzählung f. die Jugend. (104 S. m. 2 Vollbildern.) ('07.)

…walte Gott! Erzählungen, bibl. Geschichten u. anderes. Eine Gabe f. die christl. Jugend. (4. u. 5. Bd.) Je 64 S. m. Abbildgn.) 8°. Reutlingen, Enßlin & Laiblin ('07). bar je — 20

…ens: Kindergeschichten aus den Werken. Nach L. L. Weedon deutsch v. Alix. Brieger. Mit farb. Bildern u. 76 Illustr. im Text. (290 S.) 8°. Nürnberg, E. Nister ('07). Geb. in Leinw. bar 6 —

…ath, Dr. B.: Physikalisches Spielbuch f. die Jugend. Zugleich eine leichtfaßl. Anleitg. zu …bständ. Experimentieren u. nützl. Nachdenken. 2. verm. u. verb. Aufl. (XVI, 510 S. m. 168 Abbildgn.) 8°. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn '07. 5 —; geb. in Leinw. 6 —

…elmann, Emil: Germanias Sagenborn. Mären u. Sagen, f. das deutsche Haus bearb. …it 1 farb. Taf. u. vielen Bildern nach Zeichngn. v. Baur, Becker, Bendemann u. a. 3. Aufl. (27 S.) Lex. 8°. Eßlingen, P. Neff ('07). Geb. in Leinw. 5 —

…nisse zweier Hausfreunde, v. ihnen selbst beschrieben. I. „Rabe". Lebensgeschichte e. …erdes, v. ihm selbst erzählt Nach dem Engl. Neuer Abdr. (16—20. Tausd.) Mit 3 Abbildgn. — Tiras. Lebenserinnerungen e. Hundes, v. ihm selbst berichtet. Mit 25 Abbildgn. (144 u. 132 S.) 8°. Stuttgart, P. Hobbing ('07). 1.25: geb. 2 —

…el, Udo Siegfr.: Ringelreibe. Herzige Kinderlieder. Mit dem Kinderbildnis des Verf. (30 S.) kl. 8°. Hannover, C. Tobies ('07). — 60

…äcker, Frdr.: Sennor Aguila. Eine peruan. Erzählg. Für die reifere Jugend u. das Volk bearb. v. Ernst Neumann. (488 S. m. Abbildgn. u. Titelbild.) 8°. Reutlingen, Enßlin & Laiblin ('07). Geb. in Leinw. bar 2.50

General Franco. Eine Erzählg. aus Ecuador. Für die reifere Jugend u. das Volk bearb. Ernst Neumann. (416 S. m. Abbildgn. u. Titelbild.) 8°. Reutlingen, Enßlin & Laiblin ('07). Geb. in Leinw. bar 2.50

…mm's Märchen. Auswahl in 3 Bdn. Ausgewählt vom Hamburger Jugendschriften-Ausschuß. Mit Bildern v. Th. Herrmann. 6—10. Tausd. (Je 80 S.) kl. 8°. Hamburg, A. Janssen Kart. je — 40

Grimm, Brüder: Deutsche Sagen. Gesammelt v. G. Nach der Orig.-Ausg. f. die [illegible] zählt v. R. Münchgesang. Mit (z. Tl. farb.) Bildern v. R. Trache. (240 S.) gr. [illegible] lingen, Enßlin & Laiblin ('07). Geb. in Leinw

Hausjakob, Heinr.: Im Schwarzwald. Erzählungen f. die deutsche Jugend u. das [illegible] gewählt aus den Schriften v. H. 9—12. Taus. (III, 124 S.) 8°. Ohlau, F. Le[illegible]

Heinrich, Herm.: Die Siegesallee. Erzählungen aus der vaterländ. Geschichte. 2. [illegible] (143 S. 8°. Potsdam, A. Stein ('07). 1 —;

Heinz, T. v. (H. v. Tempelhoff): Unser Schloßfräulein. Erzählung f. die weibl. Ju[illegible] vielen Bildern v. M. Hohneck. (224 S.) 8°. Reutlingen, Enßlin & Laiblin ('07). Geb. in Leinw

Hofmann, Else: Das siebente Gebot u. andere Erzählungen f. die Jugend. (96 S. m. [illegible] kl. 8°. Reutlingen, Enßlin & Laiblin ('07). Geb.

Holst, Adf.: Die blaue Kutsche. Märchen. Bilder v. Max. Liebenwein. (38 S. m. [illegible] Lex. 8°. Nürnberg, E. Nister ('07). Kar[illegible]

Kinder, glückliche. Von H. v. R. (64 S.) kl. 8°. Striegau, Th. Urban ('07).

Kronoff, Frida v.: Aus fröhlicher Jugendzeit 4 Erzählgn. f. die Jugend. (95 S. m. [illegible] kl. 8°. Reutlingen, Enßlin & Laiblin ('07). Geb.

Kronoff, Frida v.: Am Nesseltor. Erzählung. (64 S.) kl. 8°. Reutlingen, Enßlin & Lai[illegible] bar — 2[illegible]

— — Der Störenfried. Erzählung. (32 S.) kl. 8°. Reutlingen, Enßlin & Laiblin ('0[illegible] bar — 15[illegible]

Lenk, Margar., u. a.: Gottes Wege. Erzählungen. (95 S. m. 4 Farbdr.) kl. 8°. [illegible] Enßlin & Laiblin ('07). Geb.

Löhr's, J. A. C., ausgewählte Erzählungen f. die Jugend. (64 S.) kl. 8°. Reutlinge[illegible] & Laiblin ('07). bar — 2[illegible]

Lundehn, G.: Wie aus Hänschen e. Hans wurde. Gretes Sommerferien. 2 Erzä[illegible] Jugend. (32 S.) kl. 8° Reutlingen, Enßlin & Laiblin ('07). bar — 15[illegible]

—— Weihnachten im Schnee u. drei andere Erzählungen f. die Jugend. (64 S.) [illegible] lingen, Enßlin & Laiblin ('07). bar — 20[illegible]

Messerer, Th.: Aus seliger Jugendzeit. Erzählungen f. Knaben u. Mädchen. kl. 8°. [illegible] burg, J. Habbel. Jeder Bd.

5. Drollige Streiche. 2. Aufl. (124 S. m. 2 Vollbildern.) ('07.)
6. [illegible] u. Humor. 2. Aufl. (105 S. m. 2 Vollbildern.) ('07.)

Praeger, Hertha: Kinderspiel u. Kinderleben. 3 Tle. (Je 6 Bl. m. aufgeklebten Photog[illegible] Steglitz Berlin, Neue Photograph. Gesellschaft ('07).

Saat u. **Ernte.** kl. 8°. Elberfeld, Buchh. des Erziehungs-Vereins. Jeder Bd., geb. in Leinw

21. [illegible] Weber, G.: Pater Renaldo od. die Macht des Evangeliums. Eine Erzähl[illegible] [illegible] unter Königin Isabella. Der reiferen Jugend u. ihren Freund[illegible] (22[illegible] ('07.)

Schaffstein's Volksbücher f. die Jugend. 8°. Köln, H. & F. Schaffstein.

[illegible] Lederstrumpferzählungen. 4. Tl. Die Ansiedler. [illegible] (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) (333 S.) ('07.) [illegible]

[illegible] Der kleine Lord. Aus dem Engl. v. Emmy Becker. [illegible] 12 [illegible] Buchausstattung v. E. R. Weiß.) (141 S.) ('07. Geb [illegible]

[illegible] Tieck u. Jul. Mosen: Was die Einsamkeit raunt. [illegible] Buchausstattung v. E. R. Weiß. 72 S. [illegible]

[illegible] Koppigen. Eine Erzählg. aus dem 13. Jahrh. [illegible] v. E. R. Weiß.) (107 S.) ('07.) Geb. 1 —; Liebhab[illegible]

[illegible] Undine. Eine Erzählg. Für Knaben u. [illegible] (85 S.) ('07.) Geb. 1 —; Liebhaberausg. [illegible]

[illegible] Stifter: Geschichten aus der Wienerstadt. [illegible] R. Weiß.) (72 S.) ('07.) Geb. 1 —; Liebhab[illegible]

[illegible] v.: Die Judenbuche. Ein Sittengemälde aus [illegible] hrsg. (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) [illegible]

[illegible] Märchen. Für Knaben u. Mädchen [illegible] ('07.) Geb. 1 —; Liebhaberausg. 1.50.

[illegible] Wilh.: Das Licht im Elendhause — [illegible] vom 12. Jahre an ausgewählt v. Wilh. Kopde. [illegible] Geb. 1 —; Liebhaberausg. 1.50.

43. Bd. Gerstäcker, Frdr.: Seefahrergeschichten. 2. Tl. Das Wrack. Die Tschunke. Zwei Seefahrergeschichten. Für Knaben u. Mädchen vom 12. Jahre an. (Buchschmuck v. E. R. Weiß.) (87 S.) ('07.) Geb. 1 —; Liebhaberausg. 1.50.

44. Bd. Wundergeschichten, zwei, aus den deutschen Volksbüchern. Durchgesehen v. Severin Rüttaers, f. Knaben u. Mädchen vom 12 Jahre an: Eine schöne Historie v. dem Zauberer Virgilius, seinem Leben u. Tod u. den wunderbaren Dingen, die er durch seine schwarze Kunst mit Hilfe des Teufels vollbrachte. Sehr lustig u. vergnüglich zu lesen. Nach den deutschen Volksbüchern gesammelt u. in ihrer ursprüngl. Echtheit wieder hergestellt v. Carl Simrock. — Historie, e. lesenswürdige, v. dem unschätzbaren Schlosse in der afrikanischen Höhle Ka-Ka. Nach den deutschen Volksbüchern f. Jung u. Alt wiedererzählt v. Gust. Schwab. (95 S.) ('07.) Geb. 1 —; Liebhaberausg. 1.50.

50. Bd. Sealsfield, Charles (Karl Postl): Mit Lasso u. Kriegsflinte durch Texas. Nach des Autors „Kajütenbuch" f. die Jugend vom 13. Jahre an bearb. v. Wilh. Spohr. (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) (133 S.) ('07.) — 90; kart. 1 —; geb. in Leinw. 1.30; in Halbperg. 1.50.

51. Bd. Marryat, Kapit.: Newton Forsters Seeabenteuer. Für die reifere Jugend bearb. v. Wilh. Spohr. (Buchschmuck v. E. R. Weiß.) (94 S.) ('07.) — 90; kart. 1 —; geb in Leinw. 1.30; in Halbperg. 1.50.

52. Bd. Gerstäcker, Frdr.: Geschichten aus der wilden Welt. 1. Tl. In den Pampas. Eine Erzählg. aus der wilden Welt. Für Knaben u. Mädchen vom 13. Jahre an. (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) (83 S.) ('07.) — 90; kart. 1 —; geb. in Leinw. 1.30; in Halbperg. 1.50.

54. Bd. Gerstäcker, Frdr.: Seefahrergeschichten. 3. Tl. Kladautermann! 2 Seefahrergeschichten. Für Knaben u. Mädchen vom 13. Jahre an. (Buchschmuck v. E. R. Weiß.) (73 S.) ('07.) — 90; kart. 1 —; geb. in Leinw. 1.30; in Halbperg. 1.50.

53. Bd. Nettelbeck, Joachim, Bürger zu Kolberg. Eine Lebensbeschreibg., v. ihm selbst aufgezeichnet. Für die reifere Jugend neu bearb. (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) (411 S. m. 1 eingedr. Karte.) ('07.) 2.70; kart. 3 —; geb. in Leinw. 3.30; in Halbperg. 3.50.

Bd. 34, 45—49, 53 u. 55—62 sind noch nicht erschienen.

Hafftein's Volksbücher f. die Jugend. (Neue Aufl.) 8°. Köln, H. & F. Schaffstein.

1. Bd. Cervantes, Miguel de: Leben u. Taten des scharfsinnigen Edlen Don Quijote v. La Mancha. 2. Aufl. Nach der Tieckschen Übersetzg. f. Schule u. Haus bearb. v. Guido Höller. (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) (277 S.) ('07.) 1.80; kart. 2 —; geb. in Leinw. 2.30; in Perg.-Halbfrz. 2.50.

2. Bd. Schaffstein, Herm.: Ein kurzweilig Buch v. Till Eulenspiegel, geboren im Lande Braunschweig. Was er f. seltsame Streiche betrieben in seinen Tagen, lustig zu lesen. 2. Aufl. Aus dem niedersächs. Urtext ausgewählt u. neu übers. (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) (87 S.) ('07.) — 90; kart. 1 —; geb. in Leinw. 1.30; in Perg.-Halbfrz. 1.50.

3. Bd. Swift, Jonath.: Gullivers Reisen nach Lilliput u. Brobdingnag. Nach Fr. Kottenkamps Übersetzg. aus dem Engl. durchgesehen u. ausgewählt v. H. Schaffstein. 4—8. Tausend. Für Knaben u. Mädchen vom 12. Jahre an. (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) (121 S.) ('07.) — 90; kart. 1 —; geb. in Leinw. 1.30; in Perg.-Halbfrz. 1.50.

4—7. Bd. Spohr, Wilh.: Die schönsten Märchen aus 1001 Nacht. Nach Weils Uebersetzg. aus dem Urtext f. die Jugend ausgewählt u. bearb. 1—3. Bd. 3—5. Tausend. Für Knaben u. Mädchen vom 12. Jahre an. (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) (127, 126 u. 128 S.) ('07.) Je — 90; kart. je 1 —; geb. in Leinw. je 1.30; in Perg.-Halbfrz. je 1.50.

4. Bd. Dasselbe. 4. Bd. 2. Aufl. (119 S.) ('07.) — 90; kart. 1 —; geb. in Leinw. 1.30; in Perg.-Halbfrz. 1.50.

5. Bd. Musäus, J. K. A.: Volksmärchen der Deutschen. Für die Jugend durchgesehen u. hrsg. v. H. Schaffstein. 2. Aufl. Für Knaben u. Mädchen vom 10. Jahre an. (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) 1. Tl. Legenden v. Rübezahl. (86 S.) ('07.) — 90; kart. 1 —; geb. in Leinw. 1.30; in Perg.-Halbfrz. 1.50.

6. u. 11. Bd. Dasselbe. 2. u. 3. Tl. 2. Aufl. (78 u. 111 S.) ('07.) Je — 90; kart. je 1 —; geb. in Leinw. je 1.30; in Perg.-Halbfrz. je 1.50.

8. Bd. Schwab, Gust.: Die Schildbürger, f. Jung u. Alt wiedererzählt. 2. Aufl. Für Knaben u. Mädchen vom 10. Jahre an. (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) (59 S.) ('07.) — 90; kart. 1 —; geb. in Leinw. 1.30; in Perg.-Halbfrz. 1.50.

8. Bd. Cooper, James Fenimore: Lederstrumpferzählungen. 1. Tl. Der Wildtöter. 2. Aufl. Für die reifere Jugend bearb. v. Wilh. Spohr. (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) (375 S.) ('07.) 2.70; kart. 3 —; geb. in Leinw. 3.30; in Perg.-Halbfrz. 3.50.

4. Bd. Cooper, James Fenimore: Lederstrumpferzählungen. 2. Tl. Der letzte Mohikan. 2. Aufl. Für die reifere Jugend bearb. v. Wilh. Spohr. (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) (266 S.) ('07.) 1.80; kart. 2 —; geb. in Leinw. 2.30; in Perg.-Halbfrz. 2.50.

5. Bd. Dasselbe. 3. Tl. Der Pfadfinder. 2—4. Tausend. (315 S.) ('07.) 2.70; kart. 3 —; geb. in Leinw. 3.30; in Perg.-Halbfrz. 3.50.

6. Bd. Bürger, Gottfr. Aug.: Des Freiherrn v. Münchhausen wunderbare Reisen u. Abenteuer zu Wasser u. zu Lande, wie er dieselben bei e. Glase im Zirkel seiner Freunde selbst zu erzählen pflegte. Neu deutsch v. B. 2. Aufl. Für die reifere Jugend neu hrsg. (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) (78 S.) ('07.) — 90; kart. 1 —; geb. in Leinw. 1.30; in Perg.-Halbfrz. 1.50.

7. Bd. Andersen, Hans Christian: Märchen u. Geschichten. Ausgewählt v. H. Wentzel. 2. Aufl. Für Knaben u. Mädchen vom 11. Jahre an. (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) (253 S.) ('07.) 1.80; kart. 2 —; geb. in Leinw. 2.30; in Perg.-Halbfrz. 2.50.

9. Bd. Grimm, Brüder: Kinder- u. Hausmärchen. 3—5. Tausend. Eine Auswahl v. 51 Märchen. (Buchausstattung v. E. R. Weiß.) (208 S.) ('07.) 1.80; kart. 2 —; geb. in Leinw. 2.30; in Perg.-Halbfrz. 2.50.

Wild, Christoph v.: Sechs Erzählungen f. die Jugend: Die Hopfenblüten. Das Kirtelchen. Kupfermünzen u. Goldstücke. Die Margaretablümchen. Das Raubschloß. Die Feuersbrunst. 176 S. m. Abbildgn. u. 4 Farbdr.) 8°. Reutlingen, Enßlin & Laiblin ('07.) Geb. in Leinw. bar 1.50

— 30 Erzählungen f. die Jugend. (32 S.) kl. 8°. Reutlingen, Enßlin & Laiblin ('07.)

bar — 15; kart. — 20

Schmidt-Liudemann, H.: Die Hand der Vorsehung. Erzählung f. die Jugend. (64 S
Reutlingen, Enßlin & Laiblin '07). bar — 20; k
—— Der Zigeunerknabe. Erzählung. (32 S.) kl. 8°. Reutlingen, Enßlin & Laiblin
bar — 15; k

Spiele, dramatische, f. Töchterschulen, Pensionate u. Mädchenvereine. 8°. Regens
Habbel. Jedes Bdchn. 1.20; geb. in Le
3. Paula, Schwester M., O. S. F.: Zenobia, Königin v. Palmyra. Historisches Drama. Na
nam. Roman v. Ad. J. Cuppers beard. 198 S.) '07.)

Tage, goldene. Kalender f. die deutsche Jugend 1908. Begründet u. hrsg. v. Egon Hu
burger. 3. Jahrg. (124 S. m. Abbildgn. u. 1 Farbdr.) gr. 8°. Berlin, Schall
l

Toepel, Oberlehr. Dr. A.: Freiherr Karl vom Stein. Ein Lebens- u. Charakterbild. I
schen Jugend gewidmet. (67 S. m. 1 Bildnis.) gr. 8°. Bonn, (L. Röhrscheid) '07.

———————

Verlag der J. C. Hinrichs'schen Buchhandlung in Leipzig.
Druck von August Pries in Leipzig.

Ein prächtiges Familienbuch echt deutscher Art!

Kinderfang-Heimatklang

Neu! Neu!

Volks- und Kinderlieder.

Satz von Professor **Dr. Bernhard Scholz** in **Frankfurt a. M.**, Bildschmuck von **Ernst Liebermann** in **München**, im Format 22:29 cm, mit 24 farbigen Bildseiten, 32 Vignetten und 36 Notenseiten nebst unterlegtem Text zu 60 deutschen Kinderliedern. 4 Teile in 2 elegant gebundenen Bänden zu je 2 Mk.

Prachtausgabe in einem Band 5 Mk.

Der künstlerische, durchaus deutschempfundene Bildschmuck soll die lieben alten Heimatmelodien beleben und dazu beitragen, daß sie gleich wärmenden Sonnenstrahlen in die Herzen der Kinder dringen und ihren Sinn für deutsche Kunst wecken und bilden.

Neu!

Die „Weihnachtsklänge" enthalten 17 der bekanntesten und schönsten Weihnachtslieder mit 9 Notenseiten, illustriert durch 6 farbige Vollbilder u. 7 Vignetten. Format 22:29 cm. Preis eleg. gebunden 2 Mk.

Zu haben in allen Buch-, Kunst- und Musikalienhandlungen.

Man verlange den illustrierten Prospekt von

Verlag des **Deutschen Bilderbuches**

Jos. Scholz, Mainz

Verlag des **Deutschen Malbuches**

Max Hesses Verlag in Leipzig

Max Hesses neue Leipziger Klassiker-Ausgaben

Neuigkeiten 1907

Dantes Werke

Das neue Leben · Die göttliche Komödie
4 Bände.

Neu übertragen und erläutert von
M. Hoozmann.

Mit Einleitung: Dantes Leben, seine Zeit und seine Werke, zahlreichen Abbildungen, einer Biographie: Dante in Deutschland, Proben von 52 deutschen Übersetzungen und mehreren Beigaben.

In 1 Leinenband M. 2.—; feine Ausg. M. 3. ; Luxus Ausg. M. 4. .
Lieb. aber Ausg. auf Dünndruckpapier in echt Pergament M. 6.—.

Nach fachmännischem Urteil die beste Dante-Übersetzung'

Scherrs Novellenbuch

10 Teile. Mit Bildnis, Faksim., einer Einleitung von
Professor Otto Hoggenmann.

In 5 Leinenbänden M. 10.— ; Liebh.-
M. 15. ; Luxus Ausg. M. 20.-
(Früherer Preis broschiert M. 7

Inhalt: I/II. Zweifler. III. Heft 8. Brunhild — Werther Frauhart. IV. Zwei der Kult. V. Nemesis. VI. Die Jagd Gottlieb Xavier · Raphael Schuh. — Tame — König Jan der Gute etc. VII/VI Pilger der Wildnis. IX X. Michel

Verlangen Sie unsern Prospekt über Scherr-K.

Claudius' Werke

Mit 2 Bildnis., 2 Schattenrissen, elf Abbild., Faks. und einer Einleitung von Senior Dr. G. Beermann

In 1 Leinenband M. 2. —.
feine Ausgabe M. 3.—;
Luxus Ausgabe M. 4.—.

Jeremias Gotthelfs

Ausgew. Werke in 10 Bdn.

Mit Bildnis, 2 Abbildung. Faks. u. einer Einleit. von Professor A. Bartels.

In 5 Leinenbänden M. 10. ;
feine Ausgabe M. 15.— ;
Luxus Ausgabe M. 20. -.

Inhalt:
I. Einleitung. Bauernspiegel. II. [illegible] III. Uli der Knecht. IV. Anne Bäbi Jowäger. V. Käserei in der Vehfreude. VII X. Arme Lüt' Kalender. [illegible]

Einzelne Werke in
[illegible] Prospekte.

von Feuchtersleben

Ausgew. Werke in 5 Teilen

Mit Bildnis, Faksimile und einer Einleitung
von Rich. Guttmann.

In 1 Leinenband M. 2.—.
feine Ausgabe M. 3.—;
Luxus Ausgabe M. 4.—.

Karl Simrock

Ausgew. Werke in 12

Mit Bildnis, Faksimile einer Einleitung, Prof. Dr. Wolff

In 4 Leinenbänden M. 8
feine Ausgabe M. 12
Luxus Ausgabe M. 16

Inhalt:
I. Biographie. Gedichte. Simrocks Anteil an Nibelungenliedes. VI. VII VIII. Das Heldenbuch. IX X. Wolframs Parzival. XI. Walther von der Vogelweide. XII.

Einzelne Bände sind durch jede Buchhandlung zu beziehen. Prospekte.

Grimms Kinder- und Hausmärchen.

Vollständige Ausgabe. Mit 4 Bildern. Einleitung von Heinrich Wolgast. In 1 Leinenband M. 2.— [illegible] M. 3. . Luxus Ausgabe M. 4. .

Illustrierte Ausgabe mit 8 farbigen Original-Vollbildern von H. Vogeler-Worpswede. Geschmackvoll gebunden in Deckelzeichnung von Heinr. Vogeler-Worpswede. M. 3. .

Auswahl von 40 Märchen für die Jugend. Mit 4 ganzseitigen Bildern von Heinr. Vogeler-Worpswede. Feine [illegible] M. 2. .

Ausführliche Prospekte kostenlos. · Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin.

Ratschläge auf den Lebensweg

Deutschen Jünglingen erteilt

von

Ludwig Weniger

Direktor des Wilhelm-Ernst-Gymnasiums in Weimar.

gr. 8°. (VII u. 291 S.) 1906. geh. 5 M., eleg. geb. 6 M.

iese Begeisterung fürs Griechentum, schlichte Frömmigkeit ohne auffällige Einseitigkeit, Vaterlandsgefühl ohne Überhebung sind die Grundtöne eines, wie es scheint, glückmonischen Wesens, wie es einem geistigen Erben Herders gut ansteht. Nur Wenige es wagen und sind in der Lage, eine ununterbrochene Reihe naturgemäß ähnlicher zu veröffentlichen, ohne die Kritik Fernstehender scheuen zu brauchen."

Die christl. Welt.

löge das schöne Büchlein mit so warmer Empfindung und Einsicht aufgenommen als es geschrieben worden ist. Dann wird es Segen stiften."

Kölnische Zeitung.

Erziehung und Erzieher

von

Dr. Rudolf Lehmann,

Professor an der Königl. Akademie in Posen.

gr. 8. (VIII u. 344 S.) 1900. geb. 7 M.

Auszüge aus Besprechungen.

e **Literaturzeitung**: „Das sind prächtige Auseinandersetzungen, frei von kleinlicher rplanarithmetik und Stundenschematismus, getragen von großen und kräftigen Geiken, wie sie nur ein Schulmann schreiben kann, dem nicht bange um seines Volkes ele ist, weil er die Bildungsfähigkeit unserer Jugend und die Bildungskraft aller utschen Schulen hoch einschätzt.

e **Rundschau**: „Dem Verfasser ist Erziehung der Jugend Lebensaufgabe und Herzensbürfnis. Eine Erziehung, der als Ideal Bismarck und Goethe vorschweben, erscheint n als die rechte Leitung für unsere Jugend. Das Buch wird allen, denen es in Hand kommt, reiche Anregung bringen und sicherlich manchen dazu bewegen, in Erziehung wieder eine der höchsten und ernstesten Aufgaben der Menschheit zu sehen."

alzeitung: „Ein Buch, das in dem Wirrsal moderner Erziehungsfragen einen ruhigen ern abzugeben vermag. Dem voll und dauernd wirkenden Eindruck dieser Arbeit rd man sich nicht entziehen können."

Verlag von **Reuther & Reichard** in Berlin W

In unserem Verlage erscheint nachstehendes Sammelwerk:

Die grossen Erzieher. **Ihre Persönlichkeit u**
Systeme. Herausgegeben von Dr. **Rudolf Lehmann,** Profes-
Kerkau, Mariende in Posen.

Eine Sammlung von Monographien im Umfang von je 12–15 Druckbog
die hervorragenden Pädagogen und ihre Werke, die sich die Aufgabe gestellt
persönliche Verhältnisse und Beziehungen der großen pädagogischen
Systeme, ihre Bedeutung im Zusammenhange der Geistes- und der
schichte zur Darstellung zu bringen, indem sie die Persönlichkeit
Pädagogen und ihre individuellen Gedankenkreise verstehen lehrt,
gleichen. Schließlich soll das Produkt dieser persönlichen Eigenart, als
pädagogischen geschichtlichen Lebens und Denkens verstehen lehrt und der Z
nung dieser Schöpfungen mit denen ihrer Vorgänger und Nachfolger

Von der Band wurde soeben ausgegeben:

Jean Paul, **der Verfasser der Levana,** von Geh. Reg.-R
Wilh. Münch. Professor an der Universität Berlin VIII, 237 Sei
Preis Mk. 3. , geb. Mk. 3,60.

Inhalt: I. Das Hervorgehen der Levana aus dem äußeren
sonalen Lebens des Verfassers. — II. Der Gedankengehalt der L
III. Die Stellung Jean Pauls inmitten der pädagogischen
Z . IV. Der Wert der Levana.

Nachdem durch die Ausgabe der Levana für die ein Bedürfnis
gesorgt worden, über welches Buch geboten werden, über welches
Einzelausgaben sowie die große Untersuchung und Kritik, welche
Wesen, seinen Gehalt und seine Eigenart, die
Bedeutung für Jahrhunderte ist. Genau so wie bei Ba
die Münchsche Arbeit von Jubiläumsschrift wird
Bande 3 für diese Sammlung
einen ihrer Bearbeiter gab

Soeben erschien

Pestalozzi: Dr. Willmann, Mödling.
Diesterweg: Dr. Holzinger, Salzburg.
Erasmus von Rotterdam.
Basedow.
Comenius: Dr. Willmann, Wien.
Herm. Francke: Dr. Dr. Hugo Bauch, Halle.
Posen.
Schmid.
, Berlin.
Dr. Friedrich Brunner, Straßb
Heidelberg
Richter, Marburg.
Ziller, Stuttgart
, Erlangen.
Spranger, Berlin.
Recht vorbehalten

Im Verlage von Friedrich Brandstetter in Leipzig ist erschienen:

Geographische Kulturkunde.

Eine Darstellung der Beziehungen zwischen der Erde und der Kultur nach älteren und neueren Reiseberichten zur Belebung des geographischen Unterrichts.

Von **Leo Frobenius.**

Mit 18 Tafeln und 43 Kartenskizzen im Text.

59 Bogen gr. 8°. Geheftet 10 M., in Leinen geb. 11.50 M.

Wie Grubes Geographische Charakterbilder in die breiten Schichten unseres Volkes Kenntnisse der Länderkunde getragen hat, so hat dieses Buch den Zweck, die Völkerkunde populär zu machen. Die Forschung hat ergeben, daß die Kultur mit der Bodenbeschaffenheit und dem Klima in engstem Zusammenhange steht, und an der Hand lebensvoller Charakterbilder aus der Feder hervorragender Reisender zeigt nun Frobenius, wie gesetzmäßig sich die Kulturentwicklung auf geographischer Grundlage in allen Weltteilen vollzieht.

Die wissenschaftliche Grundlage, der Gedankenreichtum der Ausführungen und die lebendigen Erzählungen von Augenzeugen machen das Buch zu einem prächtigen Geschenkswerk für alt und jung.

Die Helden des Deutschtums.

Von **Dr. W. Opitz,**

Oberlehrer am Realgymnasium in Bittau.

Mit Abbildungen zur Landeskunde. Erste Folge.

16 Bogen 8°. Geb. 3.50 M.

Wie in unsern Tagen die überschüssige Bevölkerung des aufgeblühten Deutschen Reichs hinausgezieht in die Neue Welt, um bessere Arbeitsbedingungen und billigeres Land zum Ackerbau zu gewinnen, so zogen einstmals vom 10. Jahrhundert an, aber besonders im 11. bis 13. Jahrhundert Scharen von Ansiedlern aus allen deutschen Gauen in das slavische Gebiet östlich der Saale und Elbe. Und während unsere jetzigen Auswanderer oft nichts Eiligeres zu tun haben, als ihr Volkstum abzuwerfen und fremde Eigenart anzunehmen, trugen die damaligen Kolonisten siegreiche deutsche Kultur und deutsche Sprache über die alte Grenze in die Fremde hinaus; sie arbeiten sich an ihrem Volkscharakter und erwarben so neues deutsches Gebiet, von dem aus das Reich zu neuer Blüte erstehen sollte.

Die Geschichte dieser Kulturarbeit wird hier in einzelnen Lebensbeschreibungen der Führer dieser Bewegung der deutschen Jugend geschildert, und je mehr die Slaven in der Gegenwart den mühsam gewonnenen deutschen Besitz uns streitig zu machen suchen, desto mehr muß dem deutschen Volk in Erinnerung gebracht werden, welch heiliges, von den Vätern erworbenes Gut es heute dort zu verteidigen gilt.

Dr. Robert Wuttke.

Zweite, umgearbeitete und wesentlich vermehrte

Zweiter unveränderter Abdruck.

Mit 285 zumeist nach Originalzeichnungen angefertigten Abbildun
Zink- u. Kupferätzung, 4 Tafeln in Farbendruck u. einer Karte vom K

Ein stattlicher Band von 578 Seiten Lex. 8° in geschmackvollem Einb

Das Leipz. Tageblatt (1892 Nr. 554) urteilt bei Erscheinen der ersten Aufl
unterländisches Werk erscheint hier zum ersten Male auf dem Büchermarkte, da
[illegible] des Sachsenlandes fehlen sollte, wo das Herz treu schlägt für Brauch un
Denken, Wirken und Schaffen in unserem Vaterlande. Hervorragende Mitarb
[illegible] des Planes gewonnen worden: es galt, das Leben des sächsischen Volk
vor Augen zu führen. Jeder einzelne Artikel weiß durch die Gediegenheit der A
schön abgerundete Form und die Lebendigkeit der Darstellung, wie vor allem d
Geist, der das Ganze durchweht, lebhaft zu interessieren. Es ist ein [illegible]
das hier auf den Weihnachtstisch des sächsischen Hauses niedergelegt wird. Die Ausst
nehme, prächtige. Im festlichen Gewand pilgert das Buch durch das Sachsenl
Volksbibliothek darf es fehlen. Es wird überall einen Ehrenplatz im Hause erha
nur erst Einlaß vergönnt hat."

Ferner als Sonderabdruck aus obigem Werke:

Dorfkirche und Bauern

im Königreich Sachsen.

Die Dorfkirche. Von Hofrat Prof. Dr. Gurlitt. Haus und
baukommissar O. Gruner. Die bäuerliche Wohnung. Von
F. L. K. Schmidt. Die bäuerliche Kleinkunst. Von Dr.
10 Bogen. Mit 135 Abbildungen. Hübsch gebunden M

Auf Anregung des Herrn Professor Dr. Wuttke
die Hand der Lehrer und wurde vom Sächs. Min
Kultus und öffentlichen Unterrichts empfohlen

Die sächsische Volksku

als Lehrstoff in der Volksschule.